

Rita de Cássia Nascimento Leite

Da relação educação/resiliência:
o projeto Mestre Pastinha

Salvador/Bahia
2004

Rita de Cássia Nascimento Leite

Da relação educação/resiliência: o projeto Mestre Pastinha

Dissertação apresentada ao Colegiado de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Infância e Contextos Culturais

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sonia Maria Rocha Sampaio

Salvador/Bahia
2004

370.15

L533 Leite, Rita de Cássia Nascimento

Da relação educação/resiliência: o projeto Mestre Pastinha/Rita de Cássia Nascimento Leite. _ Salvador:UFBA, 2004.

126p.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, 2004.

1. Psicologia da educação. 2. Psicologia comunitária. 3. Etnografia.
4. Redes sociais. 5. Psicologia social – educação . 6. Crianças – aspectos psicossociais 7. Adolescentes – aspectos psicossociais. I. Título.
II. Universidade Federal da Bahia.

CDD-370.15

Para todos os meninos e meninas da Escola
Mestre Pastinha com
quem tive o prazer de conviver,
aprender muito sobre a vida,
o ser humano e sobre mim mesma.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo amor, apoio e incentivo de toda vida.

À Cintia Leite, minha irmã, pela tietagem muitas vezes despudorada.

À Sonia Sampaio, minha orientadora e mestra, que me apresentou a resiliência e me deu a oportunidade de fazer parte da equipe pastinha.

À Luciana Vinhas, minha amiga-irmã de todas as horas.

À Eveline Rêgo, que mesmo estando na França, esteve muito perto.

A todos os meus queridos colegas do Projeto Mestre Pastinha que embarcaram comigo na doce loucura de realizá-lo e sem os quais essa dissertação não teria sido possível: Maíra D'Oliveira, Soraia Araújo, Renata Camarotti, André Sapoti, Daniela Mota, Renê Bitencourt, Marília Hughes, Catarina Vilanova, Andréa Luz, Ney Adelmo, Aline Frey, Fernanda Pondé, Sonia Sampaio, Mydori Suga.

À tia Patinha pelo amor, confiança, parceria, incentivo e solidariedade.

À Gina Gonçalves pelos momentos de interlocução, questionamento e apoio, todos repletos de bom humor.

A Renê, meu capoeira, que, pelas vias mais imprevistas, esteve comigo em todos os momentos do fazimento dessa dissertação.

À Ana Maria, Orlando, Deise, Vera, Telma, Socorro, Zelinho, Maria Moreira, Eliete e D. Maria Helena, equipe da Escola Mestre Pastinha, pelos 3 anos de parceria e companheirismo.

A Antonio Marcos Chaves, Ana Cecília Bastos, Sonia Gondim e Marcos Emanuel Pereira, meus professores no Mestrado, pela generosidade que tiveram em me apresentar ao que tão competentemente sabem.

A Nélia de Santana, pela enorme boa vontade de fazer as correções gramaticais necessárias ao que escrevi.

A Conceição de Souza Neto, pela solidariedade expressa na sensibilidade de ter percebido os meus momentos de cansaço.

Quando um grão de areia agride uma ostra, ela secreta uma madrepérola redonda para se defender. Esta reação resulta numa jóia, brilhante e preciosa. O grão de areia é a vida, suas tempestades. E as jóias, somos nós (Boris Cyrulnik, 2003).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO I – Introdução	
1.1. Compreendendo a resiliência	08
1.2. O projeto Mestre Pastinha como rede de apoio social	16
CAPÍTULO II – Contextualizando a pesquisa	
2.1. O bairro	19
2.2. A escola	21
2.3. Os Atores da Escola	24
CAPÍTULO III – Apresentando o Projeto Mestre Pastinha	

3.1. O projeto Mestre Pastinha: história e construção	34
3.2. A equipe	43
3.3. A relação com a escola	45
CAPÍTULO IV – Configuração da pesquisa	
4.1. A Metodologia	50
CAPÍTULO V – Análise dos dados ou a lapidação da pedra bruta	
5.1. Procedimentos de análise dos dados	58
5.2. O projeto Mestre Pastinha promovendo resiliência	60
5.2.1. Aprendendo a pertencer	61
5.2.2. Quando a fantasia faz a diferença	66
5.2.3. Apostar nas crianças	70
5.2.4. Conhecendo a realidade de vida e o universo afetivo das crianças	72
5.2.5. Passeando pelo estigma “morador do Centro Histórico”	84
5.2.6. Encontrando um lugar para o ‘negativo’	92
5.2.7. Formando tutores de resiliência	95
5.2.8. A escuta e a aceitação incondicional	103
CAPÍTULO VI - À Guisa de Conclusão	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

RESUMO

Leite, R. de C. N. *Da relação educação/resiliência: o projeto Mestre Pastinha*. Salvador, 2004. 126p. Dissertação (mestrado). Departamento de Psicologia. Universidade Federal da Bahia.

Este trabalho teve como foco principal descrever o modelo de ação utilizado por um projeto de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial, alunos de uma escola pública da cidade Salvador. O projeto analisado tinha por objetivo atuar como um conjunto de fatores de proteção e de promoção de resiliência junto a esta população. Ele se enquadra, no que se refere à metodologia, no âmbito de uma abordagem etnográfica do mundo da escola e os dados que analisa foram coletados pela equipe do projeto ao longo de dois anos de sua atuação. O trabalho conclui que as estratégias utilizadas pelo projeto correspondem, em seu conjunto, àquelas que a

literatura da área indica como sendo promotoras de resiliência, mas identifica dificuldades em auxiliar na formação do grupo de professoras como tutores de resiliência possíveis. A discussão aponta na direção de que educadores, profissionais que atuam em projetos sociais e aqueles que trabalham com promoção de saúde podem se beneficiar da abordagem da resiliência, na medida em que ela enfatiza os aspectos protetivos do ambiente disponibilizados para que, populações que enfrentam adversidades, possam superá-las e prosseguir seu desenvolvimento de forma saudável.

PALAVRAS CHAVE: RESILIÊNCIA; REDES DE APOIO SOCIAL; CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM RISCO PSICOSSOCIAL; PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO; ETNOGRAFIA.

ABSTRACT

Leite, R. de C. N. *Da relação educação/resiliência: o projeto Mestre Pastinha*. Salvador, 2004. 126p. Dissertação (mestrado). Departamento de Psicologia. Universidade Federal da Bahia.

This study had as its main focus to describe the model of action used by a project of assistance to children and teenagers in psychosocial risk situation, students of a public school of Salvador city. The analyzed project had as its goals to function as a whole of protection factors and resilience promotion to this population. It fits, on what concerns to the methodology, in the ambit of an ethnographic approach of the school reality and the data that is analyzed were gathered by the team of the project in a period of two years of work. The study concludes that the strategies used by the project correspond, in its unit, to the ones that the literature on the theme indicates as being promoter of resilience, but identify difficulties on assisting the development of the group of teachers

as possible tutors of resilience. The study points in the direction that teachers, professions that work on social projects and those who work with resilience promotion could benefit from the resilience approach, since it emphasizes the protective aspects of the environment available to, populations in adversity, be able to overcome them and pursuit their development in a healthy way.

KEY WORDS: RESILIENCE; SOCIAL GUARD NETS; CHILDREN AND TEENAGERS IN PSYCHOSOCIAL RISK; EDUCATIONAL PSICOLOGY; ETNOGRAPHY.

APRESENTAÇÃO

Ao começar a redação desse trabalho, um problema aparentemente simples se colocou para mim: qual o tempo verbal que eu utilizaria? O passado ou o presente? Isso porque, na época em que comecei a escrevê-lo, em meados de 2003, o Projeto Mestre Pastinha continuava sendo executado. Posteriormente, decidi que escreveria no passado, já que os dados que seriam analisados referiam-se, basicamente, ao período de 2001/2002.

Contudo, agora, ironicamente, o que parecia ser uma mera escolha formal, ganha um novo e inesperado sentido: em janeiro de 2004, quando esta dissertação evoluía para sua finalização, recebo a notícia, dada pela própria diretora, de que a Escola Mestre Pastinha havia sido desativada, suas crianças transferidas para outros espaços e as professoras devolvidas. Todo o trabalho que foi desenvolvido, ao longo de cinco anos, no seio daquela comunidade, havia-se transformado em lembrança, pela força de um mero ato administrativo¹.

Em 2003, a escola havia passado por mais um processo de mudança. Ainda no final de 2002, nós da equipe do projeto e da escola, recebemos a notícia de que ela deixaria de ser uma escola estadual para ser incorporada à rede municipal de ensino como orienta a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Isso resultou na saída de toda a equipe técnica e funcionários da escola; apenas as professoras permaneceram. Essa notícia teve o efeito de uma espécie de ducha fria, ainda que nada tivéssemos contra a municipalização. O ano de 2002 havia sido encerrado num clima de euforia, tanto por parte da equipe da escola quanto a do projeto, por ter sido aquele em que o êxito do trabalho de parceria das duas equipes foi mais evidente.

Lembro-me da reunião em que fomos comunicados sobre a mudança e das expressões de tristeza, choro e desalento que a notícia provocou em todos. Ainda fizemos algumas tentativas, junto à Secretaria de Educação do Município, com a intenção de manter na escola a direção, a equipe técnica e os funcionários, pela

¹ A escola foi extinta pela portaria 076/2004 publicada no Diário Oficial do Município de 31.01 a 02.02 de 2004.

importância que tinham essas pessoas no cotidiano das crianças. Infelizmente, isso não foi possível.

Iniciamos, então, o ano de 2003, sob nova direção e com novos funcionários o que nos obrigou a uma readaptação e à renegociação de todo nosso trabalho. Era uma nova escola no mesmo lugar, tínhamos isso muito claro. Findados também os financiamentos do Ministério da Saúde e do Programa Crer para Ver, em 2003, o financiamento que garantiu a continuidade do projeto foi proveniente de uma nova parceria entre o Departamento de Psicologia da UFBA e a Secretaria de Educação e Cultura do Município de Salvador. Todo este ano, constituiu-se, basicamente, nesse trabalho de reorganização, readaptação e renegociação. Ao concluí-lo, o sentimento dominante na equipe do projeto era o de cansaço. Um período difícil, tanto pelos problemas relacionais que tivemos com a nova direção da escola, que não conseguiu compreender o objetivo do nosso trabalho, quanto pelo atraso no financiamento que nos obrigou a trabalhar o ano inteiro sem remuneração e sem material. Contudo, ainda persistia um clima de otimismo na equipe, esperançosa de que, em 2004, essas dificuldades começariam a ser encaminhadas. Esse era o sentimento dominante entre os membros da equipe e do qual eu partilhava, mesmo já tendo decidido me afastar desse trabalho de forma definitiva.

Ainda que estivesse em processo de desatar os laços que me uniam a esse trabalho, após tomar a decisão de sair, e lidando com os lutos que ela me provocava, estava, por um lado, segura de que era hora de fazê-lo e, por outro, tranqüila, pois haviam sido criadas as condições para que o projeto continuasse a ser bem executado, promovendo o atendimento adequado dos meninos e meninas da escola.

Fui "brindada" com a notícia de que a escola não funcionaria mais, a partir de 2004, exatamente em um momento em que estava diante do meu texto, trabalhando em sua redação. Fui escolhida pela diretora da escola para ser a primeira a receber a notícia e a comunicá-la aos demais. O processo de elaboração dessa decisão unilateral ainda está por se construir em todos nós, por ainda ser muito recente. Depois de uma semana sem conseguir escrever sequer uma palavra, combatendo o sentimento de que meu trabalho caíra numa espécie de vazio, decidi recomeçar rescrevendo essa apresentação e me

deparei novamente com a questão do tempo verbal que, agora, não dizia mais respeito ao recorte temporal que decidi fazer, mas sim ao fim de um trabalho de 5 anos.

E, se por um lado, meu sentimento acerca do esvaziamento do meu texto ainda sobrevive, na medida em que eu o estava produzindo também para aquela comunidade escolar, principalmente para seus meninos e meninas e por todos os queridos colegas que ajudaram a construir o Projeto Mestre Pastinha, por outro, o fechamento da escola se tornou, agora, um forte motivo para sistematizar tudo que fizemos ao longo desses anos de trabalho. Espero ter conseguido ser fiel, deixando registrada essa história que, além de se referir a um serviço de psicologia instalado na fronteira dos campos social e o escolar, diz também respeito a uma história de amor e solidariedade.

A seguir exponho a apresentação que já havia feito antes de receber a notícia do fechamento da escola.

Essa dissertação de Mestrado é fruto do meu trabalho e daquele realizado pelos demais membros do Projeto Mestre Pastinha, desde o ano de 2000, na Escola Estadual Mestre Pastinha, municipalizada a partir de 2003.

Nenhuma pesquisa é movida por simples curiosidade ou influência intelectual. A escolha do campo de estudo e a sua investigação dizem respeito muito mais que às nossas escolhas acadêmicas e profissionais, refletindo igualmente nossa própria trajetória de desenvolvimento. Desse modo, no trabalho científico, podemos também encontrar a história do pesquisador.

Essa compreensão leva-me a pensar sobre as origens do meu engajamento no projeto Mestre Pastinha, que se dá não apenas como pesquisadora interessada em investigar o universo daquela comunidade, mas também, e tão fortemente quanto, como profissional da psicologia comprometida com a realidade dos meninos e meninas atendidos pelo projeto.

Ao tentar recuperar, para mim mesma, a trilha que me levou até essa atuação, deparo-me com dois aspectos que se fizeram muito presentes e marcantes na minha

vida: o primeiro deles, refere-se à paixão que sempre tive pela educação. Foi na direção de dar consistência a essa paixão que, ainda na adolescência, decidi fazer magistério. Esta decisão, conduziu-me, inicialmente, à sala de aula, como professora de educação infantil, em uma instituição que tinha como público-alvo crianças de bairros da periferia de Salvador.

O outro aspecto, diz respeito ao senso de compromisso social que me acompanhou ao longo da minha vida como estudante universitária em uma instituição pública. Sempre tive claro que eu fazia parte de um grupo privilegiado de pessoas que chegaram ao terceiro grau e, no meu caso, mais ainda, por ser mulher e negra. Percebia que essa universidade, apesar de pública, nada tinha de gratuita, na medida em que ela é mantida por todas as pessoas que pagam seus impostos e que foram elas que sustentaram meus estudos, sem sequer saber da minha existência. Além disso, dava-me conta de que eu fazia um curso, na época, muito elitizado (felizmente, essa realidade vem mudando ao longo dos anos) e pouco enfático no que dizia respeito a trabalhos sóciocomunitários. Essas questões, que me pareciam óbvias, apontavam-me, desde então, o compromisso ético-político que me acompanharia ao longo da minha atuação profissional.

Mesmo que eu tenha sempre atuado como educadora junto a setores populares foi, na minha atuação dentro do projeto Mestre Pastinha, que pude agir, de forma mais consistente, na área social, aliando a minha paixão pela educação e pela psicologia, ao que compreendo ser minha responsabilidade sociopolítica.

Aproximei-me do projeto como voluntária em 1999, participando das reuniões de supervisão dos estagiários-concluintes de psicologia, que atuavam na Escola Mestre Pastinha, onde eu contava um pouco da minha experiência na área escolar (nessa época, eu já atuava, não só como professora, mas também, como coordenadora pedagógica e psicóloga escolar). Em 2000, com a obtenção do primeiro financiamento e o início do projeto, propriamente dito, assumi a sua coordenação local, permanecendo nessa função até o final do ano de 2002.

Nesse campo de atuação, pude, junto com a equipe de psicólogos, estudantes de psicologia e educadores do projeto, trabalhar para aproximar a psicologia de uma

população menos favorecida, colocando-a a seu serviço e promovendo uma atuação mais condizente com as necessidades da clientela da escola pública, ratificando, assim, a convicção que sempre tive de que a psicologia pode e deve estar ao alcance de todas as pessoas e grupos sociais.

Foi aí também que pude iniciar minha formação como pesquisadora, ao mesmo tempo em que intervinha, rompendo a separação, ainda tão presente, entre teoria e prática, ciência e ação. Rapidamente, ficou claro, para todos nós que compúnhamos a equipe do projeto, que essa desvinculação era totalmente inadequada, na medida em que o universo das crianças em situação de risco pessoal e social é ainda tão desconhecido. Para atuar junto a elas, é imprescindível o exercício constante de compreender, apreender e sistematizar o conhecimento sobre essa realidade, que só íamos adquirindo no dia-a-dia de nosso trabalho. Nossa ação passou então a ser dependente da sistematização teórica do que fazíamos, ao mesmo tempo em que essa sistematização era, por sua vez, fruto da nossa ação. Assim a pesquisa-ação-formação no projeto, prevista na sua elaboração, tornou-se inevitável em sua execução.

É claro que todo esse comprometimento não me isentou de cometer os erros provenientes de uma formação em psicologia, tradicionalmente, solicitada a medir, avaliar, controlar e disciplinar. Não atender a essa expectativa e fugir à tentação de ocupar o lugar do suposto saber, requereu de mim um exercício constante de humildade, que não foi difícil de realizar, na medida em que, o convívio com as crianças e sua difícil realidade existencial, inevitavelmente, provocaram.

Foi na convivência com essas crianças, no contato cotidiano com elas, nas nossas conversas longas, curtas, enviesadas, atravessadas e entrecortadas que pude, não só compreendê-las e a seu universo, solidarizar-me com elas e suas vidas, indo além disso: vendo em cada uma delas, um pouco da minha própria história de menina que viveu o limiar da pobreza e a discriminação étnica e que tinha por destino viver no “limbo”, por ser considerada como alguém limitada, do ponto de vista cognitivo.

Naquele espaço, ou em andanças pelo Centro Histórico, percebia que essas crianças eram vistas como incapazes, como aquelas que não vão muito longe por serem pobres, negras, marginalizadas, habitantes de submoradias. Mas que, apesar da sua

“pequenez” de meninos e meninas pobres e socialmente não assistidos, encontram, cotidianamente, meios de lutar e enfrentar.

Não as via e não estabelecia com elas uma relação de pena ou de tutela, infelizmente tão comum dentro do trabalho social; nem me via ou ao projeto como seus salvadores. Ainda que dotadas de boas intenções, às vezes, instituições ou grupos se organizam para intervir sobre os problemas sociais, com uma preocupação caritativa ou filantrópica de assistência realizada, ora com um olhar de compaixão, ora com a idéia de que devemos e/ou podemos salvar algumas almas do mau destino que as espera. É um trabalho de caridade voltado para os mais "desfavorecidos", os "carentes", cuja ação se dá, então, muito mais por pena ou por heroísmo do que por uma compreensão clara do papel político-social que todos nós desempenhamos na sociedade, ainda que conscientes dele ou não.

No caso do Projeto Mestre Pastinha e, mais especificamente, na minha atuação dentro dele, o que nos moveu nunca foi pena dos meninos e meninas ou a tentativa heróica de tentar salvá-los. Conhecer e conviver com a realidade dessas crianças só despertou, cada vez mais, o nosso respeito por elas, pela força que demonstravam ter, elas, sim, pequenas pessoas corajosas. E o que elas mesmas nos solicitavam não era que mudássemos suas condições de existência, mas que estivéssemos disponíveis para ouvi-las e acolhê-las. Assim, o que sempre me moveu, foi a clara certeza de que o trabalho social pode oferecer algo de positivo na vida das pessoas, na medida em que pode ajudá-las a ter voz e vez e que um trabalho como o do Projeto, que visava a promoção da resiliência, não tem intenções de provocar “uma mudança de personalidade profunda, mas um melhor engajamento do adolescente [e da criança] em seu meio”² (Tousignant: 2000?: 69). É nessa direção e com essa compreensão do meu trabalho como psicóloga que procurei atuar no Projeto Mestre Pastinha.

Ao longo de todo nosso tempo de atuação na escola, tudo o que foi realizado, foi registrado em diários de campo e relatórios. Após três anos de registros de dados acerca do nosso fazer na escola, achamos que era a hora de sistematizá-los, trazendo-os para

² Todas as traduções feitas, nesse texto, do francês para o português, são de responsabilidade minha e de minha orientadora. As traduções feitas, do espanhol ou inglês para o português, são de minha inteira responsabilidade.

dialogar com o saber acadêmico, ampliando nossa compreensão da realidade específica desta escola e da nossa própria atuação e igualmente possibilitando a divulgação do conhecimento produzido no interior do Projeto. Assim, em 2002, submeti um anteprojeto de pesquisa - que, apesar de ser de minha autoria é, na verdade, fruto da ação cooperativa dos que fizeram parte da equipe do projeto – à seleção do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, sendo aprovada em maio de 2002. O seu desenvolvimento se constituiu nessa dissertação que, nesse momento, apresento para avaliação.

O objetivo geral da pesquisa foi o de descrever o modelo de intervenção utilizado pelo projeto Mestre Pastinha na sua intenção de atuar como um conjunto de fatores de proteção e de promoção de resiliência para os meninos e meninas por ele atendidos, confrontando as ações realizadas no projeto com os indicadores descritos pela Organização Panamericana da Saúde/Organização Mundial da Saúde no seu *Manual de identificación y promoción de la resiliência em niños y adolescentes* (1998).

CAPÍTULO I -

INTRODUÇÃO

1.1. COMPREENDENDO RESILIÊNCIA

Todos nós conhecemos histórias de pessoas - quando não somos nós mesmos o personagem de uma delas - que, apesar de terem vivido grandes dificuldades em algum ponto ou momento da sua trajetória de vida, conseguiram superá-las.

Esse fenômeno psicológico, que segundo Cyrulnik (1999), passou a ser observado mais intensamente nos estudos de psicopatologia do desenvolvimento a partir da segunda guerra mundial, só começou a ser efetivamente pesquisado nos anos 80 do século passado. Foi nesse período que recebeu a denominação de resiliência – nome tomado de empréstimo da Física e da Engenharia onde o termo se refere à capacidade de um material de suportar tensão e compressão sem sofrer deformação permanente. Em psicologia, resiliência diz respeito à capacidade da pessoa ou do grupo de superar as adversidades a que está submetido.

A criadora do conceito é a psicóloga norte-americana Emmy Werner que empreendeu, a partir de 1955, um estudo longitudinal, por 40 anos. Nesse estudo, Werner, junto com uma equipe multidisciplinar formada por enfermeiras, médicos, psicólogos, assistentes sociais, acompanhou 698 pessoas nascidas na ilha de Kauai, no Hawaí, do período pré-natal até a idade de 30-32 anos, monitorando o impacto no desenvolvimento físico, emocional e social dessas crianças, de uma variedade de fatores de risco psicológico e biológico, eventos estressantes da vida e fatores protetivos no início e na meia infância, no fim da adolescência e na adultez.

Um terço das 698 crianças foram consideradas “como em ‘alto risco’ porque elas tinham experienciado níveis de estresse perinatal de moderado a severo, nasceram na pobreza, foram criadas por mães com pouca educação formal e viveram em ambientes familiares perturbados por discórdia, abandono, divórcio ou arruinados por pais alcoolistas ou doentes mentais” (Werner, 1989:73).

Dois terços desse grupo de crianças, consideradas de alto risco, desenvolveram problemas de aprendizagem, de comportamento, de saúde mental, de delinquência ou gravidez na adolescência. Mas, para surpresa de Werner e seus colaboradores, um terço das crianças, ou seja, 72 delas (30 meninos e 42 meninas) se tornaram adultos bem sucedidos. Foi a essas crianças que Werner designou resilientes.

Inicialmente, houve uma tendência de compreender o resiliente como um ser invulnerável, portador de uma resistência absoluta ao estresse. É Rutter (1993), também um dos pioneiros dos estudos sobre resiliência, que nos mostra os problemas que essa compreensão traz:

1. Ninguém tem resistência absoluta; uma pessoa é mais resistente que outras, mas todas têm seus limites;
2. O termo sugere sua aplicação a todas as circunstâncias de risco, o que é biologicamente implausível;
3. O conceito parece implicar que a característica é intrínseca ao indivíduo;
4. O termo sugere que se lida com uma característica imutável (pág.: 626).

Para que possamos compreender o que diz Rutter na citação acima, precisamos considerar os aspectos que caracterizam a resiliência.

O primeiro deles, é que a resiliência é a capacidade de superar, ao menos parcialmente, a situação adversa e não de resistir a ela. Há nela uma idéia de enfrentamento bem sucedido, que exclui a noção de evitação do estresse ou adversidade. Como nos lembra Rutter (1998), a idéia de que o ser humano pode se desenvolver sem estresse e adversidade é um mito.

Um segundo aspecto é que a resiliência não é permanente e absoluta. “É antes uma capacidade flutuante, ao longo do ciclo da vida do sujeito, variando em função das situações encontradas, das condições de vida e do ambiente do momento” (Manciaux, 2000:1321). Ou seja, uma pessoa pode ser resiliente em um certo tipo de circunstância e não em outras, enfrentar com sucesso as dificuldades em um determinado ponto de sua vida e reagir desfavoravelmente em outras. As próprias características da pessoa podem ser negativas em uma determinada situação e positiva em outra. Por exemplo, uma criança com temperamento difícil e exigente pode se beneficiar mais facilmente em uma situação de pouca disponibilidade de alimentos do que uma criança com temperamento menos exigente. Essa última criança, por sua vez, em uma situação de pouca disponibilidade de adultos-cuidadores, pode-se beneficiar mais do que a primeira criança.

Uma terceira característica da resiliência é que ela não é um atributo da pessoa. É antes um processo que “se sustenta na interação existente entre a pessoa e o ambiente” (Munist et alii, 1998: 11). Compreendê-la como um processo interativo, conduz-nos à discussão acerca da vulnerabilidade, fatores protetivos e fatores de risco.

A vulnerabilidade e os fatores de proteção, fala-nos Rutter (1987), são os pólos positivos e negativos do mesmo conceito. Vulnerabilidade se refere à susceptibilidade psicológica que pode potencializar as adversidades e impedir que a pessoa responda bem a elas. Já os fatores de proteção “se referem a influências que modificam, melhoram ou alteram a resposta da pessoa para algum perigo que predispõe a um resultado mal adaptativo” (Rutter, 1985: 600). Tais fatores não devem ser confundidos com experiências positivas. Essas últimas, diz Rutter (1985), predispõem a um resultado adaptativo direto. Já os fatores protetivos podem não ter um efeito detectável na

ausência de um estressor, já que a sua tarefa é modificar respostas para adversidade posterior e não gerar um desenvolvimento normal.

O mesmo fator que pode proteger a pessoa em uma determinada circunstância, pode torná-la vulnerável em outra. Ou ainda, o aspecto protetivo envolvido em um situação pode trazer em si possibilidade da vulnerabilidade. Para exemplificar essa afirmação, podemos tomar a questão da adoção, vista por Rutter (1993: 627): “ser adotado é claramente uma proteção para a criança nascida em uma família biológica extremamente desviante, mas carrega consigo algum risco psicológico...”.

Por isso, é que ele considera que o foco de investigação dos estudos em resiliência não deve ser as variáveis ou fatores de proteção/vulnerabilidade, mas os processos ou mecanismos de proteção/vulnerabilidade, ou seja, como os diferentes fatores interagem entre si, ao longo do tempo e da trajetória do indivíduo, podendo resultar ou não em resiliência. É a análise criteriosa desses processos que permitirá dimensionar a diversidade de respostas que podem resultar ou não da exposição ao risco.

Um aspecto importante tanto da vulnerabilidade, quanto dos fatores de proteção é que, ambos, são evidentes somente em combinação com os fatores de risco. Esses últimos se relacionam “com toda sorte de eventos negativos da vida, e que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais” (Yunes e Szymanski, 2001: 24).

Tais riscos também devem ser pensados como processo e não como variáveis em si. Uma situação estressora pode não consistir necessariamente em um risco por si só. Ela é tão somente um indicador de uma situação de risco que poderá ser confirmada ou não, a partir da consideração dos acontecimentos anteriores e posteriores a ela.

Luthar (1993) salienta que é preciso ainda distinguir dois níveis de risco: os distais e os proximais. O primeiro se refere àqueles que não são diretamente experienciados pela criança, por exemplo, o status sócioeconômico dos pais. O segundo diz respeito às variáveis mediadoras, tais como, o cuidado deficiente dos pais ou conflitos com eles.

Esse mesmo autor, ainda chama a atenção para as dificuldades associadas ao uso isolado do risco distal porque ele, sendo um índice estatístico, não comunica sobre os riscos proximais aos quais a pessoa pode ou não estar exposta. É preciso considerar que, apesar do risco distal, ou seja, do risco estatístico, a pessoa pode ou não ter sofrido adversidades proximais que a colocariam em risco. Uma criança que vive uma situação de pobreza, por exemplo, não está necessariamente exposta ao risco de um desenvolvimento desfavorável. É preciso considerar quais as suas reais condições de infra-estrutura material e social e saber como ela e sua família enfrentam tal adversidade distal para avaliar se ela está ou não em situação de risco.

Todos os estudiosos da resiliência se voltaram para a investigação dos fatores que a promovem e que protegem a pessoa do risco. De um modo geral, eles foram classificados em três tipos: 1. Fatores pessoais, tais como nível de atividade e sociabilidade; ter, no mínimo, inteligência média; competência em comunicação (língua e leitura); auto-estima e autoconceito elevados; empatia; bom humor; orientação social positiva, autonomia; *locus* de controle interno. 2. Fatores familiares que ofereçam apoio emocional em momentos de estresse vindo de, ao menos, um familiar; coesão familiar; ausência de conflitos, negligência ou abandono; interesse pela criança vindo de, pelo menos, um adulto. 3. Fatores ambientais que diz respeito à rede de apoio social vindo de instituições ou pessoas extrafamília: igreja, escola, vizinhos, pares, amigos, etc. Esse último grupo de fatores será retomado mais adiante, quando busco situar o Projeto Mestre Pastinha, dentro da discussão sobre resiliência.

Apesar de uma série de pesquisas confirmarem amplamente a existência desses fatores, pouco ainda se sabe sobre os mecanismos envolvidos nas mudanças da trajetória de vida. Contudo, o pouco que se sabe faz Rutter (1987) sugerir que os processos protetivos incluem quatro possíveis mecanismos. São eles: 1. Aqueles que reduzem o impacto do risco pela alteração do seu significado ou do seu perigo ou pela alteração da exposição da pessoa ao envolvimento íntimo com a situação estressora; 2. A redução da cadeia de reações negativas que se originam da exposição à situação de risco; 3. A promoção e manutenção da auto-estima e auto-eficácia através de relações de apoio seguras; 4. A criação de oportunidades que possibilitem uma guinada na vida.

Uma quinta característica envolvida na resiliência foi apontada pela própria Werner em seu estudo longitudinal, quando ela observa que, entre as crianças resilientes, quando adultas, apesar de elas terem superado as suas adversidades, algumas não estavam satisfeitas ou apresentaram problemas de saúde (Werner, 1989).

É Cyrulnik (1999; 2003) quem melhor descreve esse aspecto da resiliência, explicitando que a superação da adversidade não significa sair ileso da crise. A pessoa paga um preço. Esse preço é definido por ele como o “oximóron”³ do resiliente.

No resiliente, “a parte que recebeu o golpe sofre e necrosa, enquanto que uma outra melhor protegida, sadia, porém mais secreta, reúne, usando a energia do desespero, tudo aquilo que pode ainda trazer um pouco de felicidade e de sentido para viver. (...) O oximóron se torna então a característica de uma personalidade ferida, mas resistente, sofredora, mas feliz por ter esperanças, mesmo sob essas circunstâncias” (Cyrulnik, 1999: 22).

Assim, o que temos no fenômeno da resiliência não é o retorno ao estado anterior que caracterizou a pessoa no período pré-adversidade, mas um refazer-se considerando que, apesar de ferida, a pessoa quer ser feliz. “Uma infelicidade nunca é maravilhosa. É um lodo frio, uma lama negra, uma escara dolorosa que nos obriga a fazer uma escolha: submetemo-nos ou a superamos. A resiliência define a força moral daqueles que, tendo sofrido um golpe, puderam ultrapassá-lo. O oximóron descreve o mundo íntimo desses vencedores feridos” (op. cit.: 24).

Mas quem pode ser considerado resiliente? Tomkiewicz (2001) aponta que a resiliência se aplica a três domínios: 1. O domínio biológico que diz respeito as deficiências somáticas, congêntas ou adquiridas após uma doença ou acidente. É o caso de pessoas com algum tipo de deficiência física que conseguem obter êxito pessoal; 2. O domínio privado que se subdivide em dois: 2.1. o domínio familiar que se refere às crianças que saíram de famílias com problemas e que obtiveram sucesso existencial; 2.2. domínio microssocial que se refere ao êxito apesar das condições sócioeconômicas

³ Oximóron é a “figura [de retórica] que consiste em reunir palavras aparentemente contraditórias”(Ferreira, 1989: 1013). É uma associação de contrários (‘silêncio eloqüente’, ‘obscura claridade’).

desfavoráveis; 3. Domínio histórico ou público que se refere à resiliência face às tragédias naturais ou provocadas pelo homem.

Um aspecto bastante polêmico dessa discussão sobre quem pode ou não ser classificado como resiliente, diz respeito à relação que cada autor faz ou não entre resiliência e adaptação social. Para autores como Vanistendael (2000), Munist et alii(1998) e a própria Werner (1989), para ser resiliente é preciso que a pessoa supere as adversidades e se torne um ser moral, adaptado socialmente. Para autores como Tomkiewicz (1999; 2001) e Cyrulnik (1999) resiliente é todo aquele que vive “de maneira autônoma na sociedade, sem ser psiquiatrizado, aprisionado ou assistido. Essa definição implica a possibilidade de conduta amoral ou anti-social” (Tomkiewicz, 2001: 53).

Cyrulnik explicita essa compreensão, ao refletir sobre crianças que vivem situações adversas. Ele nos diz:

Um mesmo cenário comportamental pode assumir um sentido oposto a partir do seu contexto social: vender drogas é considerado como um crime para pessoas incluídas socialmente, enquanto que é um comportamento de salvação, de reparação ou de resiliência para aqueles que foram socialmente humilhados. Em bairros onde as pessoas se perdem dentro da miséria social e cultural, as crianças são continuamente humilhadas. Na escola são más alunas porque, com frequência, suas famílias não lhes atribuem importância (à escola) ou porque devem trabalhar à noite para ganhar algum dinheiro. Na rua, onde reina a violência, frequentemente apanham ou são ameaçadas por serem fracas. Por sua vez, a sociedade não as integra, permite que fiquem desempregadas, destacando seus repetidos fracassos, até o dia em que um traficante lhes ensina que, em apenas uma noite, elas podem ganhar dinheiro suficiente para reconquistar sua dignidade. A partir daí, elas dão dinheiro às suas famílias e podem, por sua vez, dominar aqueles que lhes batiam. Impedidas em suas aventuras social e cultural, tornam-se resilientes graças à delinqüência. Elas se reparam, reparando suas famílias e reencontrando sua dignidade ao tornarem-se delinquentes. Este cenário de salvação é clássico entre as crianças de rua de Bogotá ou de São Paulo. Um menino que recusasse a delinqüência teria todas as chances de ser eliminado. Os que possuem esse talento,

que se constitui em um valor num contexto desse tipo, dão-se tão bem que compram imensas propriedades, armas privadas e colocam seus filhos em colégios de luxo onde eles recebem uma excelente educação. O maltrato social para esses meninos resilientes jamais se repetirá, pois seus filhos nunca se drogarão e, nesse contexto, ter um pai criminoso se constitui socialmente como uma chance (Cyrulnik, 1999: 19/20).

Eu, particularmente, compreendo que, para atuar em um espaço social que se pauta na resiliência, como foi nossa intenção no Projeto Mestre Pastinha, é preciso pensar a pessoa e suas circunstâncias e não apenas considerar aquilo que provoca um bem geral. Concordo com Tomkiewicz (1999) quando ele aponta que não devemos colocar os carros diante dos bois. Ao trabalhar com populações em situação de risco, nós não podemos começar exigindo que as pessoas modifiquem seu comportamento só porque elas estão sendo assistidas. É, antes de tudo, necessário ensiná-las a respeitar a si mesmas antes de respeitar os outros, recuperar a sua confiança, valorizá-las. Ainda complementando o pensamento desse autor, é preciso entender a lógica de funcionamento das pessoas, compreender o sentido que elas dão a si próprias e ao mundo ao seu redor. A integração à lei só pode ser refletida a posteriori, pois, como nos lembra Cyrulnik (op.cit: 20/21) “a emoção que uma criança experimenta e exprime através de seus comportamentos foi plantada em sua alma por um determinado discurso social”.

Concluindo essa discussão sobre resiliência, gostaria ainda de salientar duas questões: a primeira delas nos é trazida por Munist et alii (1998: 11) que nos lembram que “embora a resiliência possa ser vista como uma capacidade humana e universal que está presente em diferentes comunidades, etnias e culturas, existem aspectos e características particulares de acordo com os diferentes contextos em que se manifesta”. Por isso, ao realizar trabalhos de intervenção social que envolvem a promoção da resiliência, precisamos considerar a necessidade de investigar os aspectos e processos inseridos no contexto específico em que atuamos e que nos permitirão potencializar os recursos próprios da comunidade em foco.

A segunda questão diz respeito ao uso perverso que se pode fazer da resiliência quando se adota a compreensão unilateral de que ela é uma característica da pessoa,

responsabilizando-a pela sua própria sorte e condições de vida. Pensar dessa forma, em um trabalho social que objetiva favorecer a resiliência em um país como o nosso é, em alguma medida, desencorajar o Estado e a sociedade a desenvolver políticas públicas que visem diminuir as desigualdades sociais, transferindo toda responsabilidade de mudanças para o âmbito individual.

1.2. O PROJETO MESTRE PASTINHA COMO REDE DE APOIO SOCIAL

Como citei anteriormente, os estudos sobre resiliência, em geral, apontam três classes de fatores de proteção que podem permitir ao sujeito superar as adversidades a que está submetido: o primeiro deles diz respeito às características pessoais do resiliente; a segunda classe de fatores se refere aos laços familiares afetivos; e um terceiro tipo de fatores protetivos diz respeito à rede de apoio social extrafamiliar.

Considerando a centralidade dessa última classe de fatores de proteção, nesse trabalho, concentrarei nela minha atenção.

Rede de apoio social “designa uma variedade de formas de ajuda que o indivíduo pode mobilizar, em caso de necessidade, para enfrentar as dificuldades da vida. Certamente, existe a ajuda material e os serviços [de assistência], mas também os sinais de afeição, os conselhos, o reforço à estima de si e o sentimento de pertencimento a um grupo”. (Vanistendael & Lecomte, 2000: 32).

Autores como Bowlby (1982) e Wallon (1989) explicitam o caráter inter-relacional da natureza humana. O primeiro, na sua teoria do apego, mostra-nos a propensão que os seres humanos têm de se vincularem afetivamente a outros seres humanos, propensão essa que, embora seja mais evidente durante os primeiros anos da infância, mantém-se ao longo de toda vida. Tendo uma base segura, adultos e crianças manifestam o comportamento de se afastar, cada vez mais e por períodos cada vez maiores, daqueles que amam, mas mantendo o contato e regressando mais cedo ou mais tarde. Essa base segura pode ser a família ou alguém com quem criaram um vínculo (Bowlby, 1982).

Wallon (1989), na sua teoria da psicogênese humana, considera que o ser humano é biologicamente social; isso significa que o desenvolvimento e a atualização de qualquer ser humano implica a intervenção de outros atores sociais. Assim, podemos dizer que os membros da espécie humana crescem na direção de outros humanos e dependem, continuamente, das relações que estabelecem entre si, ao longo de toda sua vida, para continuar se constituindo como um ser humano.

Essa situação de dependência, especialmente marcante nos estágios iniciais do desenvolvimento, autoriza a pensar que poder contar com uma rede de apoio social - onde encontra adultos disponíveis para escutá-las e acolhê-las, oferecendo-lhes suporte afetivo fora do ambiente familiar- pode favorecer o desenvolvimento e a resiliência em crianças, principalmente aquelas que se encontram em situações adversas.

Como nos aponta Fortin (2002),

a construção de uma imagem positiva de si e que tem um lugar central na capacidade de resistir à adversidade, remete-nos a um processo que se inicia nas trocas, nos primeiros instantes da vida e continua na estimulação valorizante das aquisições de todo tipo pelos pais, ambiente em geral, escola, etc. A estima de si mesma, desenvolvida pela criança é, ao mesmo tempo, tomada de consciência de suas próprias capacidades e do olhar colocado pelos outros sobre o seu sucesso (pág. 41).

É Cyrulnik quem enfatiza que, desde o nascimento, nós somos modelados pelo olhar do outro, não só o da mãe e do pai, mas também, os olhares de vizinhos, professores, educadores sociais e todos aqueles que tenham por tarefa cuidar de nós. Em suas palavras: “A idéia que fazemos do que nos acontece depende muito do olhar dos outros. Se você tem desgosto, piedade, horror ao que me aconteceu, é o seu olhar que irá transformar minha provação em traumatismo” (página irregular, 2001b).

Ele denomina "tutores de resiliência" todos aqueles que demonstram um interesse sincero e estima pela criança, vinculando-se a ela honesta e amorosamente. Dentro dessa perspectiva, compreende-se que a pessoa resiliente é alguém que está(va) inscrita numa rede calorosa de ajuda e de solidariedade dentro e/ou ao redor da família,

e que educadores, vizinhos, amigos ou outros adultos se dirigem para ela, não com a intenção de modelar seu comportamento, mas para ajudá-la a tomar consciência de suas capacidades, resgatar a confiança, a estima de si e a socialização.

Vanistendael, (1995) sugere que a aceitação incondicional da criança é a contribuição mais importante para a resiliência. Aceitá-la incondicionalmente implica uma preocupação verdadeira com ela, amá-la, ser a pessoa a quem ela recorre em qualquer situação pela qual passe. Amigos, vizinhos, professores, parentes distantes, grupos sociais dos quais a criança participa podem desempenhar esse papel .

Entretanto, aceitar incondicionalmente a criança, não significa aceitar tudo o que ela faz, mas assegurá-la de que temos, de fato, uma preocupação verdadeira com ela, de que ela pode contar conosco e, mesmo que cometa o que podem ser considerados erros, continuará sendo amada e/ou benquista; significa igualmente, também deixar claro para ela que, para protegê-la, é preciso, por vezes, contrariar seus desejos e/ou lhe oferecer contingências.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

2.1.O BAIRRO

A História do Pelourinho se confunde com a própria história de fundação da cidade de Salvador em 1549. Nesse ano, Tomé de Souza foi incumbido pelo então rei de Portugal, Dom João III, de fundar Salvador, na Bahia, para ser a primeira capital do Brasil e o principal porto de comércio com Portugal para a exportação de açúcar.

Foi escolhida, para a formação do primeiro núcleo da cidade, a encosta da Baía de Todos os Santos da qual fazia parte o largo do Pelourinho (inicialmente chamado de Largo das Portas do Carmo) e que passou a ser designado assim, a partir do século XIX, pois lá ficava o pilar, chamado pelourinho, onde os que tinham problemas com a justiça e, também os escravos, eram castigados. Com o passar do tempo, o nome Pelourinho

passou a se referir a toda a área do conjunto arquitetônico barroco compreendido entre o Terreiro de Jesus e a Igreja do Passo.

Do século XVI ao século XIX, o Pelourinho deteve o status de área nobre mais importante da cidade, pois nele morava toda a aristocracia soteropolitana (senhores de engenho, grandes comerciantes, clero, juizes, desembargadores e políticos) e nele se concentrava o poder político da cidade (Câmara Municipal, Prefeitura, Assembléia Legislativa e Palácio do Governo).

Ainda na segunda metade do século XIX, o Pelourinho começou a sofrer um processo de degradação, pois a elite que lá residia e/ou trabalhava, começou a se deslocar para os novos centros comerciais, industriais e residenciais da cidade. Esse processo se intensificou a partir dos anos 30 do século XX quando o local passou a ser considerado como “lugar perigoso” e “submundo”. O próprio Governo do Estado concentrou nesse local todos os grupos sociais considerados “marginais” com a intenção de melhor controlá-los. Esse estereótipo da população local acabou contribuindo para o seu empobrecimento e isolamento.

Em 1985, a UNESCO declarou o Centro Histórico de Salvador como patrimônio da humanidade. Isso fez com que as discussões sobre a recuperação da área se intensificassem e efetivamente começassem, em 1993, sob a gerência do IPAC (Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia).

Essa recuperação significou a saída das pessoas que lá residiam, pois a população pobre e marginal, segundo argumento do próprio IPAC, era incompatível com o desenvolvimento do turismo na área e a manutenção da restauração. Assim, os prédios recuperados foram colocados, por meio de aluguel, à disposição da iniciativa privada e se tornaram lojas, restaurantes, galerias de artes, agências de turismo, hotéis, bares, bancos, casas de câmbio, ateliês. O Governo do Estado começou então, a promover eventos culturais com o objetivo de estimular e manter o nível de consumo do local. Foi assim que o Pelourinho se tornou, na década de 90 do século passado, o maior espaço cultural da cidade de Salvador.

Segundo dados do IPAC (1997/1998), em 1998, somente 3,1% dos sobrados serviam de residência e, segundo dados da Secretaria de Cultura e Turismo do Estado, 85% dos ex-moradores receberam indenização de US\$ 150,00 a 2.000,00 e foram transferidos para bairros da periferia de Salvador, sendo que, uma pequena parte, foi realocada para áreas não reformadas, nas primeiras etapas da restauração do Centro Histórico.

A falta de infra-estrutura nos bairros da periferia para os quais foram transferidos e o fato de ser o Pelourinho o lugar de trabalho para um boa parte desses ex-moradores, fez com que muitos deles voltassem a morar nas áreas do Centro Histórico ainda não reformadas⁴, enquanto outras passaram a morar nas ruas próximas às suas antigas casas.

O que vemos, pois, na área, a partir da sua recuperação, são dois Pelourinhos: aquele dos turistas, para quem o Governo do Estado organiza, todos os dias, festas, shows, comemorações; e um outro, pobre ou mesmo miserável, onde se pode ver toda a indiferença do Estado que nunca implementou programas assistenciais consistentes para seus antigos moradores.

É nesse lugar, marcado por uma história de glória e degradação, de alegria e dor, de festa e resistência, e, sobretudo, de desigualdade social, que encontramos a Escola Mestre Pastinha.

2.2.A ESCOLA

Sua história e estrutura

A Escola Estadual Mestre Pastinha foi inaugurada no dia 8 de outubro de 1988, pelo então governador Waldir Pires. Criada como uma escola-modelo, ela oferecia 6 turmas diurnas, que iam da educação infantil à primeira série do ensino fundamental, para crianças na faixa etária de 4 a 8 anos, moradoras do Centro Histórico de Salvador, oriundas de sua população original. O seu nome foi escolhido em um plebiscito, algo incomum, realizado na comunidade local, homenageando um dos seus moradores mais

⁴ A partir de 2002, as pessoas que ocuparam tais espaços começaram a ser retiradas de lá a fim de que esses locais comessem a ser reformados.

ilustres, o mestre da capoeira angola, Vicente Ferreira Pastinha, conhecido como Mestre Pastinha, que ajudou a garantir a sobrevivência da capoeira angola.

Com a mudança das Leis de Diretrizes e Bases do sistema educacional brasileiro, em 1996, ficou definido que a educação infantil passaria a ser de responsabilidade do Governo Municipal. Isso fez com que, em 1999, a Mestre Pastinha mudasse de público-alvo, passando a atender crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, da 1ª série à 4ª série do ensino fundamental, funcionando nos três turnos. O turno noturno se destinava a pessoas maiores de 14 anos, oferecendo inclusive turma de alfabetização para adultos.

Mas, apesar de não ser mais responsável pela educação infantil, a escola criou, ainda em 1999, no turno matutino, um grupo, que era chamado de turma da alfabetização, para crianças na faixa de 4 a 6 anos. Isso se deveu à sensibilidade da então diretora, que buscou atender, por esse meio, à necessidade de algumas alunas da escola que já tinham filhos ou que tinham irmãos menores de quem cuidavam e que só poderiam estudar, em ambas as situações, caso os pequenos também estivessem na escola. Ou ainda à dificuldade de algumas mães da escola que tinham outros filhos menores - que não estavam ainda em idade escolar - e que precisavam trabalhar, mas não tinham com quem deixá-los.

A escola se localizava em uma das ruas principais do Pelourinho, em frente a uma praça onde acontecem shows noturnos e nos finais de semana; nesta mesma rua, ainda podem ser encontradas uma loja de artesanato, uma joalheria, duas lojas de roupas, um museu, um restaurante, dois bares; na sua calçada, uma baiana de acarajé armava seu tabuleiro todas as tardes a partir das 17 horas.

Sua estrutura interna era constituída por três casarões ligados entre si. Um deles, na adaptação para se transformar na unidade escolar, tornou-se o pátio da escola. Esse pátio tinha um desnível que o dividia em uma área descoberta, a entrada da escola, e uma parte mais alta, coberta, onde foi instalada a cozinha, os bebedouros, as mesas para o lanche e que dava acesso às outras áreas da escola. Esse dois níveis se ligavam por uma pequena escada. Nos dois outros prédios, encontravam-se as salas de aulas. Em um deles, existia, no térreo, um depósito e, no primeiro andar, duas salas de aula, que

ficavam em cima do pátio, dois banheiros (um ativado e outro desativado) e uma pequena sala que servia de depósito de carteiras, mesas e livros que era considerada como a biblioteca, embora nunca fosse utilizada como tal, até mesmo por falta de estrutura física. O outro prédio, era constituído por dois andares, ligados pela escadaria original do casarão. No térreo ficava uma sala de aula, a sala dos professores/coordenação, a sala da diretoria/secretaria, seis banheiros (três para as crianças, dois para os adultos e um desativado) e um lavatório. No primeiro andar ficavam duas salas de aula, um banheiro desativado e um depósito. Esse andar também dava acesso para o outro prédio; no segundo andar, ficavam mais três salas de aulas.

A escola não dispunha de espaço para recreação, como quadra, parque etc, o que fazia com que as crianças utilizassem o próprio pátio como espaço de lazer. Ainda que só tivessem horário de recreação uma vez por semana - estratégia utilizada pela diretora para lidar com a questão da falta de espaço recreativo - as crianças faziam, da hora da merenda, a hora de lazer e aproveitavam aquele mesmo espaço para brincar, principalmente de picula e futebol, suas brincadeiras preferidas.

Ao longo dos anos, a escola foi sendo negligenciada pelos governos posteriores, de partidos políticos divergentes do governo que a inaugurou, e perdeu o seu status de escola-modelo. Os recursos materiais se tornaram cada vez mais escassos, o que comprometia a manutenção da sua estrutura. Não dispunha de computador ou copiadora e seu telefone/fax só foi instalado no ano de 2001, 13 anos depois de sua inauguração. Antes disso, o telefone de que dispunha era um telefone público. Sua primeira pintura, após sua abertura, só aconteceu depois de 12 anos, resultado de uma ação conjunta entre a equipe técnica da escola e a equipe do projeto Mestre Pastinha.

Apesar da falta de recursos para a sua manutenção, a escola se encontrava em boas condições de funcionamento, com seus espaços sempre limpos, sem pichações ou depredações. Isso se devia, especialmente, à postura da diretora da escola que fazia questão de manter o ambiente escolar da melhor forma possível, expressando, com isso, seu respeito àquela população.

A escola tinha capacidade para atender a uma população de cerca de 500 crianças, adolescentes e adultos, nos três turnos de atividade escolares, sendo que 2/3

desses alunos, freqüentavam o turno diurno. Contudo, a quantidade de alunos matriculados e com freqüência regular, não ultrapassou, nos anos da presença do projeto na escola, o número de 320 alunos. Contava com uma equipe de 23 adultos, entre professoras, funcionários, coordenadores pedagógicos, diretora e vice-diretora.

2.3. OS ATORES DA ESCOLA

As crianças

Os meninos e meninas atendidos pela escola e pelo Projeto Mestre Pastinha, tinham entre 4 e 16 anos; eram oriundos de famílias moradoras do Centro Histórico de Salvador ou de bairros adjacentes, ou ainda ex-residentes do Centro Histórico, que passaram a morar nos bairros da periferia de Salvador, mas que continuaram fortemente vinculados ao Pelourinho e seus arredores, seja porque seus pais ou cuidadores trabalhavam em suas áreas comerciais e turísticas ou eram pequenos artesãos, comerciantes, ambulantes que têm seu ponto de venda nessa área, seja porque as próprias crianças tiravam seu sustento da venda de fitinhas, colares, água mineral e balas aos freqüentadores e turistas que visitam a região.

Esses jovens eram, em sua maioria, negros e se encontravam em situação de vulnerabilidade ao risco pessoal e social. Exposição à violência doméstica e externa, prostituição, tráfico e uso de substâncias psicoativas, mendicância, sexo precoce e sem prevenção, gravidez indesejada, trabalho infantil, alcoolismo, comportamentos delituosos por parte dos adultos por eles responsáveis, péssimas condições de moradia, pouco acesso aos serviços de saúde faziam parte do cotidiano desses jovens. Alguns deles já haviam cumprido medidas sócioeducativas pela adoção de comportamentos em conflito com a lei; outros eram atendidos, ou tinham como tutores, projetos assistenciais de Salvador, governamentais ou não, estando em situação de rua.

Não era incomum as crianças demonstrarem muita vergonha da sua condição sócioeconômica e, muitas vezes, escondiam suas dificuldades e limitações utilizando-se de recursos agressivos. Brigas entre elas, entre elas e os adultos da escola aconteciam com freqüência e, por vezes, culminavam em agressões físicas e lesões corporais: dentadas estocadas com lápis, arremessos de objetos, empurrões, murros, pontapés. Muitas vezes, a rotina da escola era quebrada por episódios envolvendo

comportamentos agressivos. Esses mesmos recursos agressivos também eram utilizados como uma espécie de forma de comunicação e de expressão de afeto, principalmente em relação aos adultos.

Outras formas de expressão bastante usada pelos meninos e meninas eram a música, a dança e o movimento. Essa é uma característica relativamente comum às crianças que, de uma maneira ou de outra, participam da vida do Pelourinho que tem uma forte cultura de matriz africana, marcada principalmente pela música e pela dança. Era visível a intimidade que as crianças tinham com os tambores e ritmos, a habilidade e flexibilidade corporal para dançar e o gingado com que se movimentavam.

Tinham também uma forte ligação afetiva com o espaço escolar e com os adultos da escola, ainda que sua relação com eles fosse constituída de ambigüidade. Por um lado, estabeleciam uma relação tumultuada, desafiadora, desacatando, desautorizando, desqualificando os adultos; por outro lado, uma relação de confiança, de afeto e carinho, de procurar a ajuda deles para enfrentar momentos difíceis. Essa vinculação se dava principalmente com os funcionários e a equipe técnica da escola que adotavam uma postura de acolhimento às crianças, sendo muito sensíveis às suas necessidades materiais e emocionais.

Com as professoras, a relação era sujeita a alterações e instabilidades, variando de desavenças a expressões de afeto. Pudemos acompanhar situações em que as crianças fizeram queixas das suas professoras, para a coordenação da escola; brigavam com elas, as ameaçavam ou as xingavam, muitas vezes recusando-se a ficar na sala ou trocando espontaneamente de turma; mas também podiam preparar festas surpresa para homenageá-las ou recusavam-se a mudar de sala para não trocar de professora.

A dificuldade de se aceitarem e a vergonha de si mesmas, por serem em sua maioria negras, pobres, habitantes de submoradias, refletia-se na relação que elas estabeleciam entre si e na forma como viam umas as outras.

Em algumas situações vivenciadas por nós do projeto, junto às crianças, pudemos flagrá-las em cenas em que elas se distribuíam em subcategorias que iam dos mais aos menos pobres. Essas classificações, muitas vezes, tinham por critério a sua

aparência, baseando-se em quem estava com as roupas mais/menos sujas ou surradas, quem usava ou não tênis ou ainda, em suas condições de vida: faziam ou não trabalhos domésticos e que trabalhos faziam, trabalhavam ou não para ajudar em casa. Também pudemos ver cenas de preconceito e discriminação entre as crianças que eram identificadas, por elas mesmas, como negras. Era comum o uso de apelidos ou comentários depreciativos como *cabelo de ferro!*; *sua neguinha*; *olha só, a lágrima dela é preta* e a recusa de brincar ou até mesmo de tocar as crianças consideradas negras. Em outras ocasiões, elas negavam a sua própria etnia: *eu mesmo, não, eu não sou negra, meus pais não são negros*; *meu pai e minha mãe são negros, mas eu sou moreno*; *a avó mais linda que eu tinha era loira de olhos azuis*.

Elas também se viam como ladrões: *se deixar alguma coisa na sala ou se perder, algum menino vai roubar* ou como destruidores ou descuidados: *não vamos montar uma biblioteca, não* [na oficina de leiturização], *não vai dar certo porque os meninos vão estragar ou perder os livros*.

As crianças tuteladas por algum programa assistencial, os chamados na escola de “meninos de projeto”, eram os mais estigmatizados. Vistos, de um modo geral, como marginais ou futuros marginais, tinham dificuldades de serem aceitos e acolhidos pelos funcionários, professoras e colegas.

Eu vou sair da escola, está vindo um monte de marginal para cá, disse-nos uma aluna da 1ª série, referindo-se aos meninos de um projeto que entraram na escola em abril de 2002. *Eles vêm pra cá, é? Virgem Maria! Um deles já veio procurar confusão com uma menina aqui. Oh, não é querer ser preconceituosa, não, mas eu não quero ficar com a cara quebrada, não. Na minha sala não entra*, disse uma professora na mesma época. *Esses meninos aí, não vamos procurar confusão com eles, não. Os cabelos são todos amarelos, até o das meninas. São tudo pivete*, comentários de dois funcionários da escola acerca dos mesmos meninos.

As dificuldades de sobrevivência porque passavam, acrescidas das dificuldades relacionais que, por vezes, tinham com suas professoras, o que era freqüentemente provocado pela pouca atratividade das tarefas propostas em sala de aula, faziam com que a freqüência das crianças à escola fosse muito irregular, ou que evadissem e

voltassem, numa variação de 2 a 4 vezes, ao longo do ano letivo. Turmas que começavam com a frequência de 20 a 25 crianças, no início do ano escolar, reduziam-se a grupos de, no máximo, 15 ou até mesmo 10 crianças.

Os motivos para o abandono da escola eram variados: não era incomum recebermos a notícia de que um aluno fora levado para o CAM (Centro de Atendimento ao Menor) ou que havia se mudado para o interior para morar com algum familiar. Outros tiveram o pai, a mãe ou seu cuidador morto, tendo de arranjar um trabalho para sustentar a si e a sua família; ou ainda havia sido levado para a Casa de Convivência porque era vítima de maus tratos, seu cuidador fora preso ou internado em um hospital ou porque era obrigado por ele a pedir esmola. Em todas essas situações, o jovem se afastava da escola provisória ou permanentemente. A frequência desses eventos, junto aos insistentes episódios de agressividade dentro da escola, fez com que passássemos, nós do projeto, a adotar como clichê a seguinte frase: “o imprevisível é a nossa rotina”.

A equipe técnica

A equipe técnica com quem convivemos, ao longo do tempo do projeto na escola, começou a atuar aí no ano de 1999 e era constituída de uma diretora, uma vice-diretora, dois coordenadores pedagógicos e uma secretária.

Os coordenadores, um homem e uma mulher, eram ambos formados em pedagogia; a vice-diretora tinha o curso de magistério e fazia a formação superior em enfermagem. Ela exercia também, no turno noturno, o cargo de professora; a secretária tinha o ensino médio completo e a diretora era formada em magistério. Essa última, apesar do pouco tempo de trabalho na escola, conhecia bastante a realidade dos alunos, pois havia começado a trabalhar nas escolas do Pelourinho há mais de 30 anos, ou seja, numa época em que o local era ainda sinônimo de prostituição, drogas, marginalidade e promiscuidade. Com exceção da coordenadora pedagógica, que não conseguiu se adaptar à realidade da escola, o restante da equipe técnica sempre procurou estabelecer uma relação de proximidade e de acolhimento a toda comunidade escolar: alunos, professores, funcionários e cuidadores.

Na relação com as crianças, a diretora mostrava-se sensível às suas necessidades, dificuldades e histórias de vida, esforçando-se para lhes oferecer o melhor possível. Assim é que, apesar dos poucos recursos financeiros que a escola recebia da Secretaria de Educação, a merenda diária era sempre de boa qualidade. Havia, inclusive, uma preocupação por parte dela em consultá-las quando da elaboração do cardápio mensal. A sala da diretoria e da coordenação era um lugar bastante freqüentado pelos meninos e meninas que, muitas vezes, encaminhavam-se para lá, na hora da chegada ou no horário de merenda para dar um alô, quando fugiam ou se recusavam a ficar em sala de aula porque tinham brigado com sua professora, quando precisavam de ajuda para alguma dificuldade pessoal ou para confiar a guarda de algum objeto que consideravam importante.

Foram inúmeras às vezes em que vimos o coordenador, a secretária, a vice-diretora ou até mesmo a própria diretora da escola se ocupando pessoalmente de atribuir ou corrigir as tarefas dessas crianças. Muitas vezes, acompanharam-nos nas visitas que fazíamos aos seus locais de moradia. Em qualquer época do ano, a escola aceitava e recebia novos alunos sem nenhuma objeção, apesar de não ser esta a instrução oficial. As crianças também podiam entrar na escola quando se atrasavam para o horário da aula, mesmo quando as professoras se recusavam em recebê-las.

Contudo, essa disponibilidade não era garantia de inexistência de conflitos entre as crianças e estes adultos. Era possível também perceber que essa relação era regida pela comiseração dos técnicos para com as crianças e por uma crença de que os meninos e meninas não teriam êxito futuro, pois não conseguiriam superar as adversidades a que estavam submetidos. Frases como *coitados, não tem pai, nem mãe; são criados à toa, tadinhos, são filhos de prostitutas, traficantes* eram escutadas com freqüência.

Essa visão dos meninos e meninas foi, por vezes, motivo de problemas relacionais dos funcionários e professoras com os técnicos porque esses últimos, às vezes, eram poucos assertivos ou não aplicavam as sanções coerentes e esperadas em situações em que as crianças adotavam comportamentos que infringiam regras coletivas, encarregando-se, eles mesmos, de desresponsabilizá-las pelos seus atos e os justificando com o argumento de que elas eram pobres, abandonadas e coitadas.

Com os funcionários e professoras, o corpo técnico procurava estabelecer uma relação de confiança e de delegação de responsabilidades. Também procurava apoiá-los e acolhê-los em suas dificuldades pessoais, o que não o isentava de dificuldades relacionais, principalmente com as professoras que se sentiam muito cobradas e pouco apoiadas por ele.

As Professoras

O corpo docente da escola, no ano de 2002, era formado por nove professoras com idades na faixa de 30 anos (03), 40 anos (4) e 50 anos (02). Todas elas tinham formação secundária em magistério, sendo que uma delas, finalizou o curso de Letras nesse mesmo ano, uma estava cursando o segundo ano da Escola de Enfermagem, uma tinha trancado o curso de Ciências Sociais no último ano e uma outra cursava o segundo ano do curso de Pedagogia. O tempo médio de atuação na área de educação era de 20 anos e a carga horária de trabalho na escola era de 20 horas semanais para 4 professoras e 40 horas semanais para 5 delas.

Nas conversas que fomos tendo com elas ao longo do tempo do trabalho do projeto, pudemos observar que, de um modo geral, elas tinham muita dificuldade em exercer a sua função, sentindo-se despreparadas para ela, conforme elas mesmas diziam. Julgavam que o curso de magistério e os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação eram inadequados, insuficientes e de pouca valia para o trabalho que realizavam na escola.

Viam a Mestre Pastinha como uma escola especial porque atendia a meninos e meninas em situação de risco psicossocial e por isso consideravam-na como um ambiente arriscado, apesar de reconhecerem as mudanças que ocorreram no bairro e também na própria escola, essas últimas, ao longo da gestão da nova diretoria (a partir de 1999). Colaboravam para essa opinião a adoção, sem crítica, do estereótipo do bairro, marcado na cultura da cidade e as dificuldades de manutenção e segurança da escola provocadas pela escassez de recursos materiais e de pessoal.

A relação entre elas e as crianças e entre elas e a equipe técnica da escola era bastante tumultuada e conflituosa. No cotidiano, pude observar as mais diversas formas

de agressão, verbal e até física, entre elas e os alunos: bate-bocas, discussões, expulsões dos alunos da sala de aula, abandono da sala de aula pela professora ou pelas crianças, empurrões, gritos e xingamentos.

Elas viam as crianças como violentas e difíceis de lidar, com dificuldades de aprendizagem, desajustadas socialmente, utilizando como "explicação" suas condições socioeconômicas e afetivas e aquilo que consideravam ser a "desestruturação familiar" em que os meninos e meninas eram criados.

Para essas professoras, esse quadro econômico-familiar transformava as crianças ou em coitadas ou em irrecuperáveis. Ambas as imagens faziam com que tivessem uma baixa expectativa em relação ao sucesso escolar dos seus alunos: *aprender a ler e a contar já está bom*, disse-nos uma delas. Expectativa essa quase sempre confirmada, no final do ano letivo, pelos baixos rendimentos e, cuja "causa" era atribuída, então, numa lógica circular, a esse mesmo contexto socioeconômico-familiar.

No seu discurso, era possível identificar uma dificuldade de se perceber como parte da comunidade escolar, como participantes efetivos da dinâmica que se estabelecia no cotidiano e que, por isso mesmo, influenciava o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Sentiam-se sobrecarregadas na sua tarefa de "transmitir o conhecimento aos alunos" (na fala delas, sua tarefa dentro da escola), por um lado, pela lacuna deixada pelos pais ou cuidadores que se omitiam da educação dos seus filhos e, de outro, pela cobrança advinda da equipe técnica de que fizessem bem o seu trabalho e que tivessem paciência com os meninos.

Desse modo, percebiam-se e à equipe técnica como pertencentes a dois grupos antagônicos: de um lado, os coordenadores e diretores, que, no seu modo de ver, adotavam uma gestão autoritária, na medida em que, não levavam em conta a opinião do corpo docente e lhe impunha um modo de atuação; de outro, elas, oprimidas, sobrecarregadas e sem apoio da equipe técnica. Essa visão, muitas vezes, provocou ruídos de comunicação e conflitos entre esses dois grupos.

Os funcionários

Os funcionários da escola eram provenientes de uma firma de limpeza terceirizada contratada pelo Estado. Sua tarefa era a limpeza e manutenção da escola, dividida entre os trabalhos de portaria, faxina e cozinha. No turno matutino, a escola contava com 03 funcionários, no vespertino com 05 e no noturno com 01. Eram sete mulheres e dois homens. A faixa etária das mulheres variava entre 30 (04) e 50 (03) anos e os homens se encontravam ambos na faixa dos 30.

Eram todos oriundos de extratos pobres da população da cidade; três eram analfabetos, quatro tinham o ensino fundamental incompleto e duas tinham o segundo grau, com o curso de magistério. Essas duas últimas, por conta do seu grau de escolaridade, com frequência, ou assumiam tarefas administrativas na secretaria da escola, auxiliando a diretora, ou assumiam a sala de aula em situações de ausência ou afastamento temporário de alguma professora. Três deles estavam na escola desde a sua inauguração, enquanto seis aí trabalhavam há cerca de dois anos.

Dois aspectos da interação dos funcionários com as crianças merecem ser destacados: o grau de conhecimento que tinham da realidade das crianças e a ação educativa que, a seu modo, exerciam em relação a elas.

Os funcionários começavam a interagir com as crianças assim que elas chegavam na escola. Eram eles que as recebiam na entrada e que organizavam a sua movimentação no pátio até a hora de irem para a sala de aula; eram co-responsáveis por elas na hora da merenda e da recreação ou quando fugiam da sala de aula e das atividades cotidianas. Muitas vezes, intermediavam brigas e desentendimentos das crianças entre si, repreendendo-as quando consideravam seu comportamento inadequado, estando presentes como supervisores durante suas brincadeiras. Eram eles que cuidavam delas, no final das aulas, até que seus cuidadores viessem buscá-las.

O contato face a face dos funcionários com os cuidadores, na saída e na entrada da escola, lhes permitia a aproximação e a troca de informações sobre o comportamento das crianças, em casa e na escola, sobre eventos e situações que viviam, sobre problemas de saúde etc, o que os tornaram, com o tempo, dentro da escola, os principais

conhecedores da realidade das crianças. Tanto nós do projeto, quanto os técnicos da escola a eles recorriamos quando precisávamos de alguma informação mais detalhada sobre alguma criança ou seus cuidadores, quando precisava distinguir crianças que tinham o mesmo prenome, quando era preciso enviar algum recado ou falar com o responsável quando esse ia buscar a criança na escola.

O compartilhamento da mesma situação social também permitia uma comunicação mais direta e espontânea entre as crianças e os funcionários e o estabelecimento de uma forte vinculação, o que os tornaram referência para elas. No geral, essas pessoas tinham muita paciência para lidar com as crianças, embora isso não garantisse a ausência de conflitos e até de agressões entre eles e os meninos e meninas. Esse nível de proximidade e contato diário, bem como a vinculação que estabeleciam com as crianças, permitiam que eles, constantemente, exercessem a função de educadores.

Essa compreensão foi possível a partir da perspectiva do projeto de que o processo de educar se dá em qualquer ambiente em que ocorra interação entre pessoas e não exclusivamente em sala de aula e somente no interior de ações voltadas para o conhecimento em seus aspectos cognitivos. Dentro dessa perspectiva, qualquer pessoa, em qualquer espaço de interação, pode ser um agente de educação.

No caso da Mestre Pastinha, era comum vermos situações em que os funcionários da escola atuavam como agentes de educação, seja quando tentavam resolver situações de conflito entre as crianças, seja quando tentavam estabelecer alguma ordem no comportamento delas, seja quando procuravam auxiliá-las no seu processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares. Esse aspecto nos chamou tanto a atenção que quatro membros da equipe do projeto se interessaram em fazer um estudo sobre a questão e que resultou em um artigo publicado em 2002⁵.

⁵ Vide Luz, Andréa Santos/ Oliveira, Catarina V. M. de / Pondé, Fernanda e Araújo, Soraia A (2002) na referência bibliográfica.

CAPÍTULO III

APRESENTANDO O PROJETO MESTRE PASTINHA

3.1. O PROJETO MESTRE PASTINHA: história e construção

O projeto teve início, em 2000, um ano depois do começo da atuação do Departamento de Psicologia na Escola Mestre Pastinha. Em 1999, a professora responsável pela disciplina Estágio Supervisionado para alunos com opção em Psicologia Escolar, leva um primeiro grupo de estudantes para essa escola, adotada como local de estágio; seu objetivo inicial era o de formar psicólogos conhecedores das dificuldades da educação pública e que estivessem preparados para uma atuação junto a populações em situação de vulnerabilidade psicossocial.

A escolha dessa escola não foi acidental. Ela se tornou foco de interesse para o Departamento de Psicologia por ser ela um lugar que costumava receber crianças em situação de risco psicossocial assistidas pelo então Projeto Cidadania Solidária da Prefeitura Municipal de Salvador (Fundação Cidade-Mãe) em parceria com o Instituto de Saúde Coletiva da UFBA que convidou o Departamento de Psicologia para prestar, a esse programa, assistência técnico-pedagógica. Muitas das crianças, atendidas nessa época pelo Cidadania Solidária, estavam matriculadas na Escola Mestre Pastinha.

A Escola era, pois, potencialmente, não só um lugar de estágio para os estudantes do curso de psicologia, mas também, um espaço onde poderia ser desenvolvida uma metodologia de acesso pedagógico e psicológico a essas crianças e adolescentes. Interessava observar como a escola poderia contribuir para a inserção social dessa população.

“A idéia inicial era de acompanhamento do trabalho realizado pelas professoras, em sala de aula, de modo a auxiliar a atuação destas, através da participação no cotidiano da turma, do planejamento e da realização de atividades complementares (aulas-passeio, visitas, etc)” (Universidade Federal da Bahia: 2001: 05).

No final desse mesmo ano, estava claro para o Departamento de Psicologia da UFBA. a necessidade de realizar um trabalho mais efetivo que beneficiasse a comunidade escolar, o que foi ao encontro da demanda da própria direção da escola de que nós a auxiliássemos na melhoria da qualificação das professoras, no aumento do engajamento pedagógico dos meninos e na redução das taxas de evasão.

Assim, em 2000, o Departamento de Psicologia, em parceria com o Grupo Ambientalista da Bahia, ONG executora do projeto, obteve, junto ao Ministério da Saúde, através do Programa Nacional de DSTs/AIDS, os recursos financeiros que viabilizaram a realização do *Projeto Mestre Pastinha: uma escola integrando educação ambiental e prevenção do uso de drogas e dst/aids*. Esse projeto tinha por objetivo geral “desenvolver ações pedagógicas que aproximem a comunidade da escola das raízes culturais do bairro onde se situa a escola. Estas ações se darão dentro de um programa de educação ambiental que caminhe na direção de estabelecer a relação existente entre cuidado pessoal com a saúde e cuidado com o meio ambiente” (Grupo Ambientalista da Bahia [GAMBÁ]: 1999:06). Seus objetivos específicos eram “aproximar a história cultural do bairro do cotidiano da escola; aprender os princípios básicos da educação ambiental; relacionar ecologia interna e ecologia externa” (ibid.: 1999: 07).

Ainda que não tivesse ficado claramente explicitado na proposta enviada para o Ministério da Saúde (não fizemos nele o uso do termo), já tínhamos o propósito de trabalhar na promoção da resiliência dos meninos e meninas matriculados, compreendendo a escola como possível espaço de proteção. Para tanto, foi criada uma equipe de trabalho que executava e recriava tais objetivos, focando o cuidado com a saúde, o bem-estar e a elevação da qualidade de vida na escola.

Essa equipe foi pensada para ser inicialmente composta, além do professor/supervisor do Departamento de Psicologia, por 01 psicólogo, estagiários de

psicologia com interesse na área de educação e três educadores, responsáveis pela condução de cada oficina proposta no texto do projeto: capoeira, papel artesanal e plantio. Contudo, até outubro de 2000, apenas o educador escolhido para dirigir a oficina de capoeira foi bem sucedido em sua tarefa; nas outras duas, os adultos escolhidos não se mostraram aptos ao trabalho proposto pela equipe. Apenas no final de outubro foi possível identificar uma educadora para a oficina de papel, enquanto que a oficina de plantio permaneceu sem êxito.

A nossa vontade era de efetuar uma ação que promovesse mudanças na escola, mas, ainda que tivéssemos uma proposta de trabalho definido, para tirá-la do papel, precisávamos trilhar um caminho que estava todo por ser construído.

Por se tratar de um universo totalmente novo e desconhecido, as nossas formas de atuação e intervenção precisaram ser totalmente criadas, no dia a dia, a partir da nossa imersão e participação no cotidiano da escola. Essa não foi uma tarefa fácil e muitas vezes nos provocou dúvidas, confusões e conflitos. Por um lado, tínhamos os objetivos do projeto para cumprir, de outro, as necessidades da escola. Frente a tantas solicitações e dificuldades de toda ordem nos perguntávamos: A quem atender em prioridade? “Faltava-nos braços”, como costumávamos dizer. Falo sobre isso, à época, em um trecho do meu diário de campo:

“Estamos procurando definir nosso papel dentro da escola e, lidando com os nossos limites, escolher a que daremos prioridade, em que ponto iremos atuar. Confesso que isso me ocupa muito, pois isso, em alguma medida, implica optar entre a escola e o projeto. Ou focamos o que está no projeto, deixando que ele se integre à escola, através da transversalidade do currículo ou atendemos à escola em suas necessidades, correndo o risco de negligenciar o cerne do projeto. Às vezes faço a imagem de que queríamos ser um polvo para, com os nossos tentáculos, ocupar todos os buracos e demandas da escola e do projeto. Questões burocráticas, operacionais, técnicas, pedagógicas, psicológicas, de orientação e aconselhamento. Tudo ao mesmo tempo, agora” (abril, 2000).

Decidimos então nos concentrar no que estava proposto no projeto, ainda que não desconsiderássemos as necessidades da escola, mas compreendíamos que esse era o

meio através do qual poderíamos contribuir com ela. E foi o que fizemos ao longo do ano de 2000.

E foi ainda mergulhados nessa certeza que, em 2001, solicitamos, escola e projeto, ao Ministério da Saúde, a sua continuidade que, passou a ter como objetivo geral “ampliar e consolidar as ações pedagógicas em curso na escola voltadas para a adoção futura de práticas preventivas no que tange à saúde tanto em relação ao consumo de substâncias psicoativas quanto à redução dos índices de infecção DSTs/HIV/AIDS” (GAMBÁ: 2000: pág. 05) e por objetivos específicos “consolidar na clientela informações sobre desenvolvimento, saúde reprodutiva e hábitos rotineiros de cuidado pessoal; aprender os princípios básicos da educação ambiental; relacionar ecologia interna e ecologia externa (ibid: 06)”.

Ainda em 2001, iniciamos negociação com o Programa Crer Para ver (Fundação Abrinq/Natura Cosméticos) com vistas a captar mais recursos financeiros que nos possibilitassem ampliar nossa atuação.

No ano de 2000, o projeto se voltou totalmente para o atendimento aos alunos realizado nas oficinas oferecidas para as turmas da escola. Mas o convívio com essa realidade nos fez perceber que, caso quiséssemos favorecer a escola como espaço de proteção para os meninos e meninas, focar somente as crianças seria insuficiente. Era preciso assumir novas frentes de trabalho e estender as nossas ações para os cuidadores, comunidade vizinha e para formação da equipe da escola. E foi o que propusemos para o ano de 2001.

Com a demora da liberação do refinanciamento do Ministério da Saúde e das negociações com o Programa Crer Para Ver (PCPV), o projeto só reiniciou, propriamente, em outubro de 2001, ainda que a equipe tenha se mantido na escola, encontrando outros focos para sua atuação dentro dela. Foi nesse período de atraso do financiamento que estruturamos o trabalho de escuta das crianças, que criamos uma peça teatral sobre sexualidade para os adolescentes da escola, que produzimos um livro, em parceria com a Universidade Estadual de Londrina, com artigos resultantes da reflexão que fazíamos sobre nossa atuação; e que, principalmente, consolidamos a nossa parceria com a escola. “Ter permanecido na escola, mesmo sem financiamento,

reestruturando a nossa prática da maneira como era possível, parece ter evidenciado para a escola que esta podia contar com a equipe como parceira, não só na realização de um trabalho específico, mas no funcionamento da escola como um todo” (Universidade Federal da Bahia, 2001: 07-08).

Em outubro, foram liberados os recursos do Ministério da Saúde que viabilizaram a retomada das oficinas e o início das outras frentes de trabalho previstas. Também fomos comunicados da aprovação do nosso projeto pelo PCPV, com início previsto para janeiro de 2002.

Iniciamos, então, o ano de 2002, com as nossas duas propostas de trabalho aprovadas e financiadas para um período de doze meses cada uma. Desse modo, tivemos o projeto aprovado pelo Ministério da Saúde executado de outubro de 2001 a setembro de 2002 e o projeto aprovado pelo PCPV executado de janeiro a dezembro de 2002. Esse último denominava-se *Projeto Mestre Pastinha: uma escola atuando junto ao risco*. Tinha por objetivo geral “desenvolver ações pedagógicas que aproximem a comunidade da escola das raízes culturais do bairro onde esta se situa, favorecendo o desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes e potencializando a atuação da escola enquanto fator de proteção (GAMBÁ: 2001: 09)” e por objetivos específicos:

- 1) Aproximar a história cultural do bairro do cotidiano da escola;
- 2) Resgatar a história individual e cultural das crianças e adolescentes atendidos pela escola;
- 3) reduzir a taxa de evasão escolar;
- 4) constituir-se como um núcleo formador de profissionais capacitados para lidar com meninos e meninas em situação de risco pessoal e social;
- 4) favorecer alternativas de desenvolvimento saudável para crianças e adolescentes;
- 5) proporcionar propostas pedagógicas alternativas de ensino/aprendizagem (id).

Em muito, as atividades de ambas as propostas coincidiam ou se completavam. No projeto financiado pelo Ministério da Saúde, pudemos desenvolver uma série de discussões informativas, com as crianças e com suas famílias ou cuidadores, sobre aspectos de saúde geral, higiene e sexualidade, uso de substâncias psicoativas e DSTs/AIDS - temas bastantes relevantes de serem abordados junto à população atendida pelo projeto. O projeto financiado pelo PCPV nos possibilitou realizar

trabalhos mais sistematizados com as famílias, investir na formação da equipe da escola e do projeto e iniciar o que viria a se constituir depois, na frente de trabalho com a comunidade, ação não prevista inicialmente no projeto.

Dessa maneira, o Projeto Mestre Pastinha teve as seguintes frentes de atuação no ano de 2002: 1. Oficinas de atividades oferecidas às crianças; 2. Trabalho com famílias; 3. Frente comunitária; 4. Formação das equipes da escola e do projeto.

Em 2000, ano de início do projeto, as oficinas, inicialmente, propostas foram as de *capoeira*, *plantio* e *papel artesanal*. A primeira tinha por objetivo específico aproximar a história cultural do bairro do cotidiano da escola; as duas últimas trazer para essa população os princípios básicos da educação ambiental.

No ano de 2001, redefinimos as oficinas, ampliando algumas, extinguindo ou criando outras. Ainda ao longo do ano de 2000, vimos que a estrutura da escola não permitia um trabalho com a oficina de plantio, pois faltava condições de alocação e manutenção das ervas cultivadas; vimos que a oficina de papel artesanal poderia ser ampliada para incluir outras formas artísticas que aproveitassem material reutilizável ou reciclável e que deveríamos oferecer uma oficina de música, pois percebemos, na oficina de capoeira, que algumas crianças não gostavam dessa atividade, mas demonstravam muito interesse pelos instrumentos musicais que ela utiliza. Por outro lado, a nossa preocupação com o alto índice de crianças não alfabetizadas na escola, bem como a pouca presença do lúdico e da fantasia como recurso pedagógico, fez-nos pensar na criação de uma oficina de leitura, posteriormente renomeada de oficina de leiturização⁶. Assim, em 2001/2002 as oficinas de atividades oferecidas às crianças foram quatro: capoeira, música, artes e leiturização.

A oficina de artes tinha por foco a educação ambiental; a oficina de capoeira objetivava ampliar e reabilitar a tradição dos afro-descendentes, colocando-a em relação com a história individual das crianças e permitindo que seu corpo entrasse em cena na escola. A oficina de música procurava resgatar e ampliar a identidade cultural e a

⁶ Esse conceito é sugerido por Jean Foucambert (1994) para quem a escola deve deixar de enfatizar o processo de decifração da escrita (a leitura) e se dirigir para a formação do leitor que seja capaz de construir significados, de recolher informações a partir do texto escrito e realizar uso elaborado dele (a leiturização).

expressão criativa das crianças. E a oficina de leiturização tinha o intuito de desenvolver espaços para a expressão oral, gráfica e plástica das crianças, além de proporcionar a vivência da função social da lecto-escrita.

Na oficina de capoeira o trabalho pedagógico foi desenvolvido a partir de documentários, aulas de jogo e filosofia da capoeira, rodas e construção de berimbaus. A oficina de música se realizava com aulas de iniciação musical, aulas-passeio para eventos e/ou instituições musicais, aulas de composição e criação de uma orquestra de instrumentos de sucata. A oficina de papel se desenvolveu a partir da aplicação de diferentes técnicas na criação de produtos de papel, técnicas de colagem, aulas-passeio pela comunidade local para avaliar o material reciclável disponível, visitas a instituições que trabalham com papel reciclado, exposição dos produtos da oficina de papel, iniciação à história da arte, técnicas de pintura e trabalho com cores. E por fim, a oficina de leitura que realizou seu trabalho pedagógico a partir do conto e reconto de histórias (dramatizações, origami, pintura, desenho), produção de livros e histórias, aulas-passeio para bibliotecas e museus. Todas as oficinas também produziram atividades que possibilitaram a abordagem e discussão dos temas do projeto: concepção, parto, desenvolvimento corporal na infância, higiene corporal, puberdade e adolescência, direitos da criança. Além de buscar ampliar e consolidar ações pedagógicas voltadas para a adoção futura de práticas preventivas no que tange à saúde, tanto em relação ao consumo de substâncias psicoativas, quanto à prevenção de infecções DSTs/HIV/AIDs.

Suas atividades eram planejadas, realizadas e avaliadas com a participação ativa dos meninos e meninas e todas as situações educativas foram utilizadas como espaços de escuta da realidade das crianças e adolescentes envolvidos no projeto.

Cada grupo escolar foi contemplado com pelo menos duas oficinas - à exceção da turma do fluxo II⁷ - em aulas semanais com duração de uma hora ou de uma hora e meia - escolhidas junto com a coordenação pedagógica da escola e tentando atender à solicitação feita pelas professoras. Somente os alunos dos turnos matutino e vespertino, foram atendidos pelas oficinas, períodos de maior concentração de alunos na escola

⁷ A Secretaria Estadual de Educação recomendou à escola que não oferecesse mais de uma oficina para essa turma a fim de não comprometer as atividades prescritas para serem cumpridas diariamente por ela. Esta turma era constituída por crianças e adolescentes com distorção idade/série e se propunha resolver essa distorção num programa pedagógico a ser cumprido em dois anos.

(cerca de 80% do corpo discente), embora estivessem abertas para os alunos da noite, na faixa etária de 14 a 16 anos, que estivessem interessados em participar delas.

Na tentativa de respeitar os diferentes interesses das crianças, elas não eram obrigadas a participar das oficinas se não quisessem. Elas podiam ficar na sala de aula com sua professora ou com um outro adulto da escola que se responsabilizasse por ela durante o horário em que seu grupo estivesse nas atividades das oficinas. Tínhamos a preocupação de que, nessas ocasiões, os meninos não ficassem ociosos, sem alguma atividade por falta de opção.

As professoras de cada turma eram sempre convidadas a participar das oficinas de modo a poder acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, conviver com eles em situação diferente daquela da sala de aula, apreender das oficinas possíveis alternativas de propostas pedagógicas para executarem em sala de aula, possibilitar a integração das atividades propostas na oficinas às atividades de sala de aula, favorecendo, dessa forma a nossa parceria.

O trabalho realizado com as famílias tinha por intuito nos aproximar dos pais, cuidadores, responsáveis ou instituições tutoras das crianças pautado em dois objetivos principais: o primeiro deles era conhecer esses cuidadores para aproximá-los do trabalho desenvolvido no projeto e conhecer melhor a realidade vivida pelos meninos e meninas. O segundo era promover uma aproximação entre os cuidadores e a escola que não fosse regida pela queixa. Para colocar em prática esses objetivos é que desenvolvemos algumas atividades, dentre elas, visitas a moradia das crianças, sábados letivos abertos e a aproximação/atendimento dos cuidadores que vinham trazer ou buscar suas crianças na escola.

A visita à casa das crianças acontecia por diferentes motivos: ora éramos convidados pelos próprios meninos e meninas a conhecerem a sua casa; ora acompanhávamos algumas delas que adoeceram na escola; ora nós mesmos organizávamos as visitas, seja porque queríamos conhecer melhor a realidade de uma determinada criança, seja porque o cuidador, por algum impedimento pessoal (financeiro, de saúde, etc), não podia vir à escola.

Essas visitas eram realizadas pela equipe do projeto ou em parceria com os coordenadores da escola, sua diretora, e, em algumas poucas ocasiões, com as professoras, quando conseguíamos convencê-las a irem conosco.

Em geral, nós aproveitávamos o horário de saída das crianças e as acompanhávamos até a sua casa, a partir de um acordo anteriormente feito com elas. Na maioria das vezes, nós obtínhamos o seu consentimento para fazermos as visitas; como dito acima, muitas delas nos convidavam para ir à sua casa; mesmo entre aquelas que não nos haviam convidado, a maioria concordava com a nossa proposta de ir visitá-la. Contudo, algumas tinham muita vergonha do lugar onde moravam e se recusavam a nos deixar acompanhá-las. Nessas situações, quando julgávamos que a visita era absolutamente necessária, íamos até a casa, ainda que sem a aprovação da criança, mas não sem justificar para ela os nossos motivos.

Chamamos *frente comunitária* a todas as ações realizadas pela equipe do projeto, junto à comunidade do bairro onde se localiza a escola, com vistas a aproximá-la da unidade escolar, bem como oferecer elementos que pudessem auxiliar na mudança do olhar negativo, estigmatizante que ela tinha acerca da população de crianças atendidas na escola, objetivando a comunicação e o trabalho em parceria desses mundos tradicionalmente apartados.

O trabalho de formação teve a intenção de formar e/ou fortalecer os adultos do projeto e, principalmente os da escola, como possíveis tutores de resiliência, tornando-os comprometidos com a proposta pedagógica da Mestre Pastinha. Para tanto, o projeto realizou cursos e palestras, seminários e reuniões semanais de análise da prática.

3.2. A EQUIPE

No ano de 2001, a equipe do projeto cresceu com a contratação de mais uma psicóloga, que havia sido estagiária regular do Departamento de Psicologia no projeto, 4 educadores (capoeira, leiturização, música e artes), 07 estagiários (02 curriculares e 05 voluntários), 01 professora/supervisora, 01 consultora fixa, 01 coordenador executivo e 01 contadora. No ano de 2002, essa equipe permaneceu a mesma, agregando somente mais um estagiário. Cada uma dessas pessoas tinha tarefas específicas.

Eu e a outra psicóloga do projeto, tínhamos como tarefa supervisionar o trabalho dos estagiários, coordenar o projeto localmente e fazer a comunicação com o coordenador executivo e o contador do projeto; coordenar as reuniões de análise da prática e planejamento; criar as estratégias para integrar o trabalho da equipe da escola e da equipe do projeto; realizar, junto com os estagiários, o trabalho de visitação às famílias. Com vistas a cobrir alguns horários de oficinas, que não tinham estagiários que as pudessem acompanhar, acabamos também realizando a tarefa de monitoramento delas.

Estivemos à disposição do projeto por 20 horas/semanais, em turnos intercalados, de forma que ambos os turnos de sua execução tivessem ao menos uma de nós atuando. A fim de garantir a sintonia dos nossos trabalhos, criamos a rotina de nos comunicarmos diariamente, além de, sempre que necessário, marcarmos sessões de encontro.

Os estagiários, chamados no projeto financiado pelo Ministério da Saúde de agentes de saúde e no projeto financiado pelo PCPV de monitores, aproximaram-se do projeto por iniciativa própria, interessados que estavam em trabalhar com a população de meninos e meninas atendida pela Escola. Todos eles eram alunos do curso de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, em diferentes anos do curso, com média de idade de 20 anos. Trabalhavam nas oficinas, monitorando as atividades desenvolvidas, a fim de avaliar seu andamento, além de auxiliar o educador na elaboração e execução das atividades. Junto com as psicólogas e com equipe técnica da escola realizavam o trabalho de visita às famílias. Sua carga horária dentro projeto era de 12 horas/semanais.

Os educadores eram os técnicos responsáveis pela execução das atividades propostas nas oficinas; eventualmente, também nos acompanhavam nas visitas que fazíamos às moradias das crianças. O educador de capoeira e o educador de música já tinham, no seu ingresso no projeto, experiência em educação; para a educadora de artes o projeto foi sua primeira experiência de trabalho e a educadora da oficina de leiturização passou pela experiência de assumir uma turma de alfabetização na própria escola, substituindo uma professora que pediu transferência no meio do ano letivo de 2000. Tanto ela, quanto o educador de capoeira também já tinham experiência com populações semelhantes à atendida pelo projeto. Com exceção dessa educadora, cuja formação era em psicologia, todos os outros educadores eram especializados em sua

área de atuação. A carga horária de trabalho era de 12horas/semanais para os educadores de música, capoeira e artes e de 6h/semanais para a educadora de leiturização.

A professora/supervisora era psicóloga, doutora em educação e professora do curso de Psicologia da UFBA., responsável pelas disciplinas de Psicologia Escolar I e II e Estágio Supervisionado. Ela fazia supervisão do nosso trabalho, ajudando-nos na análise de nossa prática e coordenando todo o trabalho de pesquisa realizado no projeto. A consultora fixa era psicóloga, mestra em educação com experiência em alfabetização de crianças. Essa última foi contratada pelo projeto para orientar as professoras da escola que trabalhavam com as classes de alfabetização (as turmas de 1^a série). Essa foi uma das maneiras que encontramos de contribuir com a escola para a melhoria do desempenho escolar das crianças. Estava à disposição do projeto por 4 hora/semanais.

O coordenador executivo e a contadora cuidavam do gerenciamento financeiro do projeto. Eram ambos pertencentes ao Grupo Ambientalista da Bahia, o órgão executor do projeto. Trabalhavam na sede da organização, só indo à escola excepcionalmente para participar de algum evento ou de alguma reunião com os nossos financiadores. Contudo, eram mantidos informados de tudo o que ocorria no projeto por nós, psicólogas, que éramos responsáveis pela coordenação local do trabalho.

Com exceção desses dois últimos, era comum aos demais membros do projeto a tarefa de realizar o trabalho de escuta, de aproximação com a comunidade escolar e extra-escolar e com as famílias ou cuidadores. Além disso, com vistas a produzir conhecimento acerca do nosso fazer na escola e avaliar o nosso trabalho, essas pessoas tinham que produzir relatórios mensais sobre o que fizeram, pensaram, perceberam, viveram, sentiram na execução do seu trabalho e na interação com as pessoas da escola e do projeto. Esses relatórios eram produzidos a partir do que tinha sido registrado por cada um em seus diários de campo; pela relevância desses procedimentos, me deterei mais nele no capítulo referente à metodologia.

3.3 A RELAÇÃO COM A ESCOLA

Desde o início do projeto, buscamos a parceria com a escola. Tivemos sempre a preocupação de deixar claro qual era o objetivo do nosso trabalho. Antes mesmo de

encaminharmos a proposta do projeto para o Ministério da Saúde, procuramos saber se havia ou não um interesse da escola em sua realização. Além disso, logo após a sua aprovação, marcamos uma reunião com toda a equipe da escola a fim de lhe apresentar o projeto e ouvir quais eram as suas expectativas em relação a ele.

A fala da escola não fugia às expectativas clássicas que se tem em relação ao trabalho do psicólogo no espaço escolar. A idéia era de que abríamos uma clínica na escola para atender aos alunos classificados por ela como apresentando "problemas de aprendizagem" ou de "comportamento". A escola nos cedeu inclusive uma sala para esse fim, denominada na época como Sala da Psicologia.

Desde o início, deixamos claro que não assumiríamos esse lugar, convictos que éramos de que, substancialmente, os problemas escolares são produzidos pela relação estabelecida entre todos os agentes que participam do seu cotidiano e que a nossa maneira de contribuir com a proposta pedagógica da escola era através do trabalho do projeto.

A equipe técnica e os funcionários, ainda em 2000, evidenciavam haver compreendido nossa proposta. Essa compreensão fez com que tivéssemos o seu apoio ao longo de todo o tempo que atuamos na escola. Encerrado o primeiro ano do projeto, ano que passamos nos conhecendo e nos adaptando uns aos outros, a parceria com a equipe técnica da escola chegou a um nível tão intenso de cumplicidade e cooperação que todas as decisões acerca dela e do projeto eram tomadas em conjunto: desde a escolha da cor da camisa da escola ou do projeto, passando pela produção dos eventos de um e de outro, chegando até a resolução de problemas relacionados às crianças ou à prática pedagógica. Com o tempo, tanto nós da equipe do projeto quanto a equipe técnica da escola passamos a nos sentir à vontade para fazer críticas necessárias uma ao trabalho da outra, sem que isso gerasse sentimentos de mágoa ou constrangimento.

Infelizmente, não obtivemos o mesmo sucesso na parceria com as professoras que insistiam em nos solicitar um atendimento clínico para as crianças consideradas problemas. O fato de nunca termos atendido a essa expectativa implicou um sentimento de frustração e pode ter colaborado para mantê-las afastadas das atividades propostas no projeto. Era comum as professoras não acompanharem seus alunos nas oficinas, como

gostaríamos e insistíamos que fizessem, ou, nos eventos promovidos por nós e a escola, comportarem-se como convidadas - chegando na hora marcada da sua realização - ou mesmo não estarem presentes. Elas aproveitavam esses momentos para descansar, realizar outras tarefas, resolverem problemas pessoais, etc. Essa postura se manteve ao longo de todo o tempo em que nós estivemos na escola, ainda que a direção e coordenação lhes cobrassem a presença nas atividades.

Elas se queixavam muito de que eram pouco apoiadas pela direção, que tinham pouco espaço para se colocar ou que não tinham preparo técnico para trabalhar com a clientela da escola, mas quando propúnhamos um trabalho de análise da prática, um grupo de discussão, um curso ou palestra com temáticas selecionadas por elas mesmas, boicotavam a sua concretização, seja argumentando que não tinham horário disponível para isso, seja se ausentando ou saindo ao longo do desenvolvimento da atividade.

O fato de estarmos sempre muito próximos da equipe técnica da escola, em alguma medida, também dificultou a nossa relação com elas, pois éramos vistos como aliados da direção e da coordenação e estávamos ali para observar seus erros e apontá-los.

Por outro lado, os registros que eram feitos diariamente, principalmente pelos estagiários, e que resultavam nos relatórios mensais, tornaram-se fonte de apreensão para as professoras. Esses relatórios descreviam o que cada um tinha feito, percebido, sentido em cada mês de trabalho e narravam acontecimentos considerados importantes aos olhos de cada um. Por ser um relatório com essas características, registrava-se também a postura das professoras, a relação delas com os alunos e com as outras pessoas da escola, etc. E, no seu ver, ao fazermos isso, estávamos registrando as suas falhas, o que tornou o nosso trabalho na escola uma presença persecutória.

É bem verdade que a nossa postura inicial ratificou esses sentimentos, pois havia da nossa parte um receio de lhes dar retorno, o que impedia uma relação de troca, único meio de desfazer as imagens que tinham de nós e vice-versa.

Ainda no ano de 2000, um episódio emblemático e conflituoso, por um lado ratificou essa visão persecutória que tinham de nós e por outro, provocou uma discussão

mais aberta e explícita entre nós e elas: a leitura, por algumas professoras, dos relatórios produzidos pelos estagiários de psicologia, acidentalmente, esquecidos por um dos estudantes no armário de uma delas. Até aquele momento, pela nossa dificuldade de dar feedback, não disponibilizávamos os relatórios mensais para a escola. Essa leitura feita por elas, com desdobramentos difíceis de serem gerenciados, parecia lhes confirmar, que ali estávamos mesmo para criticá-las, para julgar sua prática.

Mas esse acontecimento acabou resultando em algumas reuniões entre a escola e a equipe que provocaram uma compreensão da nossa participação na construção da relação estabelecida entre os adultos da escola e nós e nos fez repensar todo o nosso trabalho, inaugurando uma nova fase na nossa inserção na escola, agora com uma maior preocupação por devoluções sistemáticas.

Com o passar dos anos, as nossas tentativas de aproximação das professoras começaram a reverberar em algumas delas, tornando a parceria possível em alguns momentos. Ao longo do tempo, algumas professoras passaram a solicitar nossa colaboração em questões relacionais ou pedagógicas referentes ao dia-a-dia da sala de aula; a nos acompanhar em algumas visitas às famílias, a participar das atividades das oficinas com seus alunos ou até mesmo desabafar conosco sobre questões pessoais ou profissionais que enfrentavam. Já com outras, a parceria nunca foi possível, uma vez que elas sempre resistiam ou boicotavam as propostas colocadas pelo projeto, o que, muitas vezes, prejudicou o andamento do nosso trabalho ou mesmo que a escola estabelecesse outras parcerias. Foi o que aconteceu, por exemplo, no ano de 2002, quando a escola recebeu o convite do CRIA (Centro de Referência Integral do Adolescente) para que a escola participasse do MIAC (Movimento de Intercâmbio Artístico-Cultural pela Cidadania). Animados com o convite, colocamo-nos à disposição da escola para ajudar na realização de uma apresentação para que os alunos participassem do evento. Contudo, as professoras demonstraram pouquíssimo interesse no assunto, o que acarretou na não continuidade da escola no evento.

Já a relação com os alunos sempre foi mais fluida e tranquila, embora muitas vezes mediada por um tom agressivo que aprendemos a compreender. Todos nós do projeto tivemos que passar pelo ‘ritual de batismo’ que nos era imposto por eles. Frases como *hoje é dia de matar estagiária*, ameaças verbais ou estilizadas de agressão física,

tentativas de boicotar ou de impedir as atividades das oficinas, desqualificação de nossas posturas ou falas foram situações vividas por todos da equipe nos meses iniciais do seu trabalho no projeto.

Para alguns, esse ‘ritual de passagem’ como definíamos esses momentos, era bastante assustador, outros conseguiam lidar melhor com a situação. O próprio grupo foi fundamental nesses momentos, pois encontrávamos, em nós mesmos, o apoio necessário para insistir no nosso trabalho, tomando esses eventos como a forma de aproximação possível para aquelas crianças no momento. Não foi difícil perceber que, para muitas delas, faltava um repertório relacional mais amplo, que lhes permitissem fazer uma aproximação por vias mais amistosas, e que éramos nós que deveríamos apresentar-lhes outros caminhos relacionais. Além disso, era preciso que nós, adultos, compreendêssemos que as crianças precisavam nos colocar em teste a fim de que pudessem saber quem éramos e se poderiam ou não confiar em nós.

A convivência permitiu que, pouco a pouco, fôssemos estreitando a nossa relação, familiarizando-nos uns com os outros, estabelecendo uma relação horizontalizada de respeito, parceria e cumplicidade à medida que nos tornávamos pessoas significativas e de referência para elas.

CAPÍTULO IV

CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA

4.1. A METODOLOGIA

A abordagem metodológica que utilizo nesse trabalho é a etnografia centrada na observação participante, abordagem que igualmente caracteriza a pesquisa realizada no interior do próprio Projeto Mestre Pastinha.

O projeto Mestre Pastinha, desde sua elaboração, propôs-se realizar três movimentos concomitantes: a *ação* que implicava uma intervenção sobre a realidade

escolar; a *formação* dos adultos da escola (professores, coordenação, direção, vice-direção e funcionários), daqueles que constituíram a equipe do projeto (estagiários curriculares, bolsistas, monitores, psicólogos, educadores das oficinas) - com atenção especial à formação do psicólogo escolar na medida em que o projeto se constituiu como campo de estágio para alunos do curso de psicologia da UFBA, com opção em Psicologia Escolar - e, obviamente, dos meninos e meninas matriculados na escola; e a *pesquisa*, que visava promover a reflexão de todos os envolvidos acerca de sua prática, a sistematização e divulgação científica dos dados coletados ao longo dos anos de atuação, seja na forma de artigos ou participações em congressos e seminários.

O caráter de pesquisa do projeto era considerado central na sua definição, uma vez que conhecimentos acerca da realidade psicossocial de populações em situação de risco são relativamente escassos na literatura da área; a ênfase no formato “pesquisa” realimentaria nossas intervenções e, quiçá, contribuiria para a sistematização de tecnologias de acesso e de enfrentamento dos inúmeros problemas vivenciados especialmente por crianças e adolescentes vivendo sob essas condições.

Mesmo antes da ação da equipe na escola se consolidar enquanto projeto, ainda no primeiro ano de convivência com esse espaço, a professora/supervisora orientava os alunos/estagiários para manter um diário de campo e trabalhar a partir do olhar etnográfico sobre o mundo da escola. Textos, materiais e sua própria tese de doutorado em Educação sustentaram nossas primeiras investidas nesse campo. Assim é que, para melhor compreender e apreender a realidade investigada, a equipe do projeto Mestre Pastinha adotou a etnografia, um forma de abordagem metodológica da chamada pesquisa qualitativa.

A abordagem qualitativa de pesquisa surge no final do século XIX, no momento em que os estudiosos dos fenômenos humanos e sociais começaram a perceber que os estudos sobre o homem não podem utilizar os mesmos métodos das ciências naturais, requerendo metodologias próprias.

Esses estudiosos, entre eles Dilthey e Weber, argumentavam que por serem complexos e dinâmicos, os fenômenos humanos e sociais não podem produzir leis gerais e que, para bem compreendê-los, é preciso levar em consideração tanto o

contexto em que ocorrem, quanto o entendimento que os sujeitos têm deles. A ênfase da investigação deve ser colocada sobre o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas.

Essas idéias fazem surgir a corrente idealista-subjetivista ou fenomenológica que dá origem à abordagem qualitativa que, por sua vez, prioriza “a interpretação em lugar da mensuração, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (André, 1995: 17).

Bogdan e Biklen (1994) sugerem que a pesquisa qualitativa possui 5 características. São elas:

1. o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é seu principal instrumento;
2. os dados coletados são descritivos, ou seja, eles se apresentam em forma de palavras (transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos pessoais, registros oficiais, etc) ou de imagens (fotografias, vídeos);
3. interesse maior no processo do que nos resultados ou produtos;
4. tendência de seguir um processo indutivo na análise dos dados. O investigador não tem hipóteses prévias; as abstrações são construídas, à medida em que os dados recolhidos se agrupam;
5. o foco principal do pesquisador é sobre o significado que as pessoas dão à sua vida e ao mundo ao seu redor.

Essa compreensão acerca dos fenômenos humanos e sociais fez surgir diferentes tipos de pesquisa qualitativa, dentre elas, o estudo etnográfico. A etnografia tem sua origem na antropologia e se constitui em uma abordagem metodológica que visa conhecer a realidade estudada a partir da ida a campo e da imersão do pesquisador no contexto que pretende investigar. No dizer de Laplantine (1996: 20) “a etnografia é primeiramente a experiência física de uma imersão total, consistindo em uma verdadeira aculturação ao contrário, onde, longe de apenas compreender uma sociedade em suas manifestações “exteriores” (Durkheim), eu devo interiorizá-las nos significados que os próprios indivíduos atribuem aos seus comportamentos”

O pesquisador precisa se deixar impregnar e afetar pela cultura que estuda a fim de apreender os sentidos contidos em uma cultura específica. Para tanto, ele deve permanecer, tão prolongadamente quanto possível, junto ao grupo estudado, não somente observando seu cotidiano, mas também participando dele, posicionando-se de forma cientificamente não neutra, sabendo que sua presença impõe uma modificação no contexto que observa; o pesquisador deve ter claro que ele é um sujeito, observando outros sujeitos e que é também, por sua vez, observado por aqueles que observa. Se incluir (social e subjetivamente) é uma característica da etnografia, uma vez que o conhecimento sobre o outro só emerge a partir da inserção do pesquisador no universo estudado. É a observação participativa que permite a ele compreender as práticas, linguagem, costumes, o modo de ser e de funcionar daquele grupo.

A sua tarefa consiste não somente em ver, mas em fazer ver, escrevendo sobre aquilo que vê, transformando seu olhar em linguagem (Laplantine, 1996), o que resultará na descrição etnográfica. E para melhor esclarecer a função do etnógrafo no campo, Laplantine (op. cit.) destaca que, no trabalho etnográfico, não se trata somente de ver, mas de olhar. Ver é receber imagens, é o contato imediato com o mundo que não supõe nenhuma preparação. Já o olhar supõe prestar atenção, demorar-se e se interessar por aquilo que se vê. O pesquisador deve, pois, olhar o campo que estuda.

Contudo, esse olhar etnográfico, prossegue Laplantine (1996), não pode se confundir com o olhar controlado, educado, que fixa e verifica o objeto, ele implica uma atitude de disponibilidade e atenção flutuante que consiste em estar atento, mas também, em estar desatento de modo a se deixar abordar pelo inesperado, pelo imprevisto.

É por isso que, contrariamente à investigação policial que visa recolher todas as informações possíveis, a investigação etnográfica dá lugar ao sujeito numa atitude de atenção flutuante, nunca neutra, sempre à espreita duma eventual produção de sentido (Boumard, 1999, página irregular).

Assim, a observação etnográfica é uma relação entre objetos, seres humanos, situações, sensações provocadas no pesquisador no encontro com o outro e sua cultura que é, posteriormente, organizada em um texto, que transforma a experiência do etnógrafo em narrativa. Mas, para que possa transformar sua experiência em linguagem,

particularmente em linguagem científica, passado o tempo de impregnação, o pesquisador precisa se distanciar da realidade por ele estudada, pois

(...) o que vivem os membros de uma determinada sociedade não poderia ser compreendido situando-se apenas dentro dessa sociedade. O olhar distanciado, exterior, diferente, do estranho, é inclusive a condição que torna possível a compreensão das lógicas que escapam aos atores sociais. Ao familiarizar-se com o que de início parecia estranho, o etnólogo vai tornar estranho para esses atores o que lhes parecia familiar (Laplantine, 1988:183-184).

E o que fazer quando o campo de estudo do pesquisador é um contexto muito familiar? Quando o pesquisador não se encontra fora da sua casa, quando, na verdade, o que ele estuda é a sua própria cultura? Nessa situação, é preciso adotar uma atitude de estranhamento, de vigilância contínua, de modo a transformar aquilo que lhe é familiar em estranho. No dizer de Damatta (1987: 157), ao pesquisar sua própria cultura, o pesquisador “deve tirar a capa de membro de uma classe, e de um grupo social específico para poder – como etnólogo – estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir o exótico no que está petrificado dentro de nós”.

Considerando as duas possibilidades de investigação (uma cultura estrangeira e sua própria cultura), o trabalho do pesquisador consiste, pois, em se ‘familiarizar’ com o ‘estranho’ ou em ‘estranhar’ o ‘familiar’.

Um outro aspecto a salientar é que, no texto que produz, o que o etnógrafo expressa é, na verdade, uma interpretação. Para Geertz (1978:25-26) “trata-se (...) de ficções: ficções no sentido de que são “algo construído”, “algo modelado” – o sentido original de fictio – não que sejam falsas, não-fatuais ou apenas experimentos de pensamento”.

Isso significa, como nos aponta Sampaio (1997), que o pesquisador faz parte de sua pesquisa. Ao transformar seu olhar em linguagem, o que o etnógrafo, na verdade, faz é transformar seus sentimentos, percepções, impressões em palavras, organizando uma compreensão e interpretação pessoal do fenômeno estudado, que poderá ser retomado e visto sob nova interpretação.

É dentro dessa compreensão de pesquisa etnográfica, como método e como postura, que o projeto Mestre Pastinha atuou ao longo desses anos. Para nós, o exercício etnográfico de ter um diário de campo e de, a partir dele, elaborar relatórios mensais favoreceu a superação da divisão clássica entre teoria e prática, na medida em que os dados qualitativos assim produzidos possibilitaram, tanto a análise semanal da nossa prática, quanto a suspensão dos temas teóricos relevantes que nos permitiram a elaboração científica do nosso fazer. É o que me permitiu, como um dos membros do projeto, que por isso mesmo, tinha o meu próprio diário de campo e elaborava relatórios mensais e anuais, realizar o trabalho de sistematização que resulta nessa dissertação.

É importante aqui também considerar alguns aspectos que são importantes ao se fazer uso da etnografia em um espaço escolar. Como destaca André (1989:37) “o trabalho etnográfico na escola não se preocupa (...) com a descrição da “cultura” de grupos e sociedades primitivas ou complexas, mas com as experiências e vivências de indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar”.

O pesquisador, ao se inserir na realidade de uma escola, deve considerar que “toda realidade social não é um dado preexistente, mas sim constantemente criado pelos atores sociais “ (Sampaio, 1997:27) e que a escola, vista como tal, é então uma *construção social*, uma vez que é produto e produtora de um contexto econômico-cultural-social, que lhe dá um caráter político implícito, pois

O discurso institucional posiciona os sujeitos dentro de sua estrutura social conferindo-lhes, “a priori”, um capital cultural e, é a partir desta posição, que os sujeitos negociam “seus sentidos”: tanto de si como da realidade social em que estão inseridos. Apesar da escola – geralmente através de sua direção – buscar uma certa hegemonia – “homogeneizando as diferenças” – através do estabelecimento de certos rituais (como filas, notas, regras disciplinares, currículos, organização dos ritmos e tempos, etc... [McLaren, 1991]), ela não consegue apagar as contradições implícitas nas práticas sociais, o que possibilita àqueles que vivenciam tal contexto buscarem novas formas de conhecimento e de relações, lhes proporcionando novas leituras da história e da cultura, bem como a reconstrução de suas identidades. Tal possibilidade, por sua vez, engendra novos campos de relações, permitindo ao coletivo escolar reconstruir

as condições através das quais histórias, desejos, vozes e lugares são experienciados e vividos (Martins, 1997:7).

Analisar o cotidiano escolar pode revelar os significados que os agentes envolvidos nesse contexto – pais, professores, direção, funcionários, alunos, etc. – atribuem aos fenômenos sociais que os circunscrevem: relação professor/aluno, currículo, processo ensino/aprendizagem, função da escola, etc, bem como “entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e, com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação” (Sampaio: 1997:32).

Tal estudo, sugere André (1995), envolve três dimensões que se inter-relacionam: 1. a institucional ou organizacional; 2. a instrucional ou pedagógica; 3. a sociopolítica/cultural.

A dimensão institucional diz respeito a todos os aspectos referentes ao contexto escolar que vão, desde as formas de organização do trabalho pedagógico, divisão de poder, níveis e modos de participação dos seus membros, até a disponibilidade de pessoas e materiais. A dimensão pedagógica se refere ao processo de interação em sala de aula quando ocorre o encontro professor-aluno-conhecimento e que inclui aspectos afetivos, morais, histórico-individuais, éticos, sociais, cognitivos, etc dos envolvidos. Já a dimensão sociopolítica/cultural diz respeito ao contexto macroestrutural que influencia e/ou determina as práticas educativas.

Levar em conta essas dimensões implica que o pesquisador não deve considerar somente os espaços e as relações formais que acontecem dentro do contexto da escola, mas também, os espaços informais (corredores, pátios, recreio, banheiros, etc), pois os significados profundos que cada pessoa envolvida na realidade escolar dá para ela - estabelecendo através desses significados as regras formais e informais que subjazem às interações entre elas e a manutenção e coesão dessa comunidade – constroem-se em todos os âmbitos do seu cotidiano e é

(...) a reconstrução dos processos que ocorrem na vida diária da escola [que] nos permite integrar os numerosos momentos da observação e interpretar sua

realidade cotidiana. Tais processos se expressam por meio de elementos e situações diferentes que perpassam todos os âmbitos. As tramas reais se estruturam a partir de pequenas histórias em que se negocia e se reordena a continuidade das experiências e a atividade escolar. As contradições e as incongruências aparentes que se encontram nos mais diversos espaços escolares (salas de aula, reuniões, na estrutura física da escola, etc...) adquirem sentido como resultado de mecanismos diferenciáveis de reprodução, de apropriação, de confrontação entre outros e mostram as diversas formas que a história – social e individual – está presente na vida cotidiana na escola (Martins, 1997: 10).

Esse é, pois, o grande desafio de fazer etnografia na escola: ultrapassar a compreensão dela apenas como uma instituição e também considerá-la como uma realidade que se constrói cotidianamente a partir da interação de todos os seus membros.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS DADOS OU A LAPIDAÇÃO DA PEDRA BRUTA

5.1. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados utilizados nessa pesquisa têm sua origem nos relatórios mensais e anuais produzidos pelos membros da equipe do projeto Mestre Pastinha, nos anos de 2000, 2001 e 2002; além disso, utilizei meu próprio diário de campo, elaborado nesse mesmo período. Da leitura dos relatórios e diário de campo elaborados, em 2000 e 2001, retirei uma amostra cuja leitura teve, como caráter principal, recuperar a história do projeto de modo a contextualizá-lo.

Para descrever e analisar as estratégias de intervenção do projeto, detive-me nos relatórios e diário de campo referentes ao período de out/2001 a dez/2002. Esse foi o período em que o trabalho do projeto esteve mais sistematizado e em que as condições estruturais e financeiras nos permitiram colocar em prática as ações previstas no projeto, bem como criar outras que atendessem às necessidades da comunidade escolar.

Fiz a leitura de 28 relatórios mensais elaborados de março de 2000 a setembro de 2001; 114 relatórios mensais de outubro de 2001 a dezembro de 2002; 03 relatórios finais do período de 2000 a 2002. Em números de páginas⁸, isso equivale a 145 páginas de relatórios mensais de março de 2000 a setembro de 2001; 507 páginas de relatórios mensais de outubro de 2001 a dezembro de 2002; 108 páginas de relatórios de avaliação final de 2000 a 2002.

Essas narrativas foram inicialmente organizadas pela ordem cronológica em que foram escritas. Fiz então uma primeira leitura dos relatórios já procurando desenvolver uma lista preliminar de categorias que chamei na época de *questões iniciais*. Paralelamente a essas leituras, fui escrevendo as idéias, observações e considerações que elas foram me provocando.

⁸ Formatação padrão para todos os relatórios: fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço simples.

Criadas as categorias preliminares, fiz uma segunda leitura dos dados visando avaliar a viabilidade ou não delas, modificando-as, abandonando-as ou criando novas, quando necessário. Essa segunda leitura, também me permitiu verificar categorias que se sobrepunham, bem como criar subcategorias quando isso possibilitava uma melhor compreensão do vasto material disponível. Após essa segunda leitura, as narrativas foram agrupadas em categorias definitivas.

Fiz então o exame dessa categorização com vistas a verificar quais delas se relacionavam com a proposta dessa dissertação. A partir daí, fiz o estudo atento de cada uma das categorias selecionadas de modo a procurar regularidades, padrões de ação, mas, igualmente, busquei identificar acontecimentos únicos que, ainda que não recorrentes, foram significativos para descrever a nossa atuação.

Como dispositivo de verificação que contribuisse para a redução de qualquer tendência que eu pudesse ter em somente explorar os elementos favoráveis ao objetivo desse trabalho e que me auxiliasse a ter o distanciamento necessário para a produção desse texto etnográfico, após a elaboração do texto inicial da análise, propus às pessoas que produziram essas narrativas, um encontro para discutirmos o texto que produzi e assim verificar o grau de congruência entre a minha visão e leitura dos acontecimentos e ações e a visão e leitura dos outros participantes do projeto. Filmado e gravado, esse encontro aconteceu em novembro de 2002 e participaram dele 11 das 15 pessoas que executaram as ações do projeto na escola nesse período. Alguns dos aspectos relevantes do nosso fazer cotidiano que esse grupo considerou que eu, ou não tinha descrito ou não tinha desenvolvido de forma adequada foram, posteriormente, incorporados ao texto dessa dissertação.

No momento de sistematização dos dados, senti a necessidade de me afastar mais das atividades do projeto, promovendo uma distância indispensável. No ano de 2003, reduzi a minha carga horária para apenas duas tardes por semana: ia à escola para simplesmente estar nela, escutando e conversando com as pessoas ou para participar das reuniões semanais de análise da prática.

5.2 O PROJETO MESTRE PASTINHA PROMOVENDO RESILIÊNCIA

Considerando o Projeto Mestre Pastinha, campo dessa pesquisa, é possível dizer que ele se caracterizou como uma proposta de apoio social que visou favorecer a resiliência nas crianças e adolescentes por ele atendidos.

Seu funcionamento se enquadrou numa ação de suporte da função educativa, compreendida não só como referente a aspectos ligados à educação formal, mas, principalmente, à formação integral dos jovens, objeto de seu trabalho, ajudando-os a desenvolver habilidades, capacidades, competências, além da auto-estima e a confiança em si mesmos necessárias para enfrentar e superar as adversidades a que estavam expostos. Para tanto, direcionou suas ações de modo a favorecer a escola como um espaço de proteção onde essas crianças encontrassem adultos dispostos a auxiliá-las e apoiá-las. No dizer de Michaud (1999: 828)

... Quando o meio familiar é disfuncional, parece em geral que um dos dois pais ou um próximo foi capaz de fornecer, apesar de tudo, à criança uma relação estável, durável e de boa qualidade; quando esse apoio falta na família, é a qualidade do ambiente escolar que pode suprir algumas das carências, ou mais globalmente, um ambiente social que favoreça a solidariedade, as redes informais, as relações com os pares.

Fazer do espaço da escola um lugar onde as crianças se sentissem acolhidas e pudessem ser cuidadas, conduziram as ações do projeto não só para as crianças – trabalho realizado através das oficinas de atividades – mas também, para suas famílias e/ou cuidadores e para a própria equipe da escola (professores, coordenadores, diretores e funcionários).

A seguir discorro sobre as categorias a que cheguei em minha análise.

5.2.1. APRENDENDO A PERTENCER

Para Tousignant (2000?), somente os heróis são capazes de viver e sobreviver por seus próprios meios. Nós, simples mortais, temos a necessidade de outro ser humano, de pertencer a grupos sociais. São neles que aprendemos a viver coletivamente e a participar da vida social.

No projeto Mestre Pastinha, procuramos construir a noção de grupo nas crianças, estabelecendo com elas uma relação horizontal, de confiança e de respeito mútuo. No trabalho das oficinas, espaço privilegiado de atuação junto a elas, o primeiro passo nessa direção era sempre a elaboração coletiva do contrato de convivência, onde se definiam as regras de seu funcionamento, incluindo aí, não só a parte técnica do trabalho, mas, principalmente, indicações relacional-afetivas. Essa era a forma inicial utilizada para construir com elas a noção de que um trabalho de grupo, para acontecer, precisa do envolvimento e compromisso de todos. *É a partir de acordos criados coletivamente que podemos marcar juntos [os educadores das oficinas e as crianças] os limites e possibilidades dentro do espaço da oficina* (Marília Hughes, março/2002)⁹.

Antes de produzir o contrato, propriamente dito, sempre procurávamos esclarecer para as crianças o que é um contrato de convivência e por que fazê-lo. A forma como ele era construído variava de oficina para oficina, podendo ser criada a partir de uma atividade especificamente preparada para realizá-lo ou até mesmo aproveitando uma situação ocorrida na aula, como mote para a sua elaboração.

Sentamos em semi-círculo e em cadeiras (os alunos da turma, principalmente as meninas, já não querem se sentar no chão). Sapoti [educador da oficina de música] antecipa a proposta de trabalho para este ano, fala da confecção de instrumentos de sucata, da orquestra. Nos apresentamos [crianças e adultos], cada um falando seu nome e algo de que gosta de fazer. Uma menina é alvo da pirraça de uns meninos por causa de seu nome. Aproveitamos o ensejo para engatar a construção do contrato de convivência (Catarina Vilanova, março/ 2002).

Era interessante notar como, em todas as turmas, independente da idade, as crianças sempre falavam mais do que era proibido fazer do que sobre o que era permitido. Em alguns grupos, elas chegavam a ter dificuldade de pensar sobre o que era permitido, apesar da preocupação do educador de também enfatizar, tanto as atividades e comportamentos possíveis, como aqueles que, ora seriam adequados, ora inadequados. Essa dificuldade que observamos de forma consistente, chama a atenção para o caráter normativo da educação disponibilizada, de forma geral, para as crianças, pautada muito

fortemente em negações. Provavelmente, são ditos mais não do que sins para as crianças.

De uma maneira geral, na relação que os adultos estabelecem com as crianças, há uma grande necessidade de exercer controle sobre elas. Como sugere Maldonado (1989:128) “o medo que temos de “perder as rédeas” (...) gera a necessidade de impor respeito, não ceder, dominar e tentar moldar as crianças”. Não acreditando que elas são capazes de saber o que fazem ou o que devem fazer, acaba-se usando as mais variadas formas de exercer controle: ordens, limites em excesso, ameaças, punições; temendo que a flexibilidade implicará não obter o respeito das crianças. Assim, relações marcadas pelo autoritarismo resultam em rebeldia, submissão e internalização das proibições, dificultando o desenvolvimento do seu controle interno.

Mas como criança é criança, no caso dos meninos e meninas da Mestre Pastinha, era tão fácil para eles lembrar do proibido, como colocá-lo em prática. Os educadores das oficinas tinham muito claro que não bastava somente fazer o contrato coletivo e todos assinarem o papel onde ele fora disposto. Era preciso construí-lo, cotidianamente, ajudando as crianças a praticá-lo. As regras eram então sempre retomadas ao longo de todas as aulas da oficina; no cotidiano, os educadores lembravam para os meninos, que elas foram feitas por todo o grupo; que quebrá-las poderia trazer, para o “transgressor”, conseqüências; em outras ocasiões, decidiam com todo o grupo, inclusive com a “criança-transgressora”, o que fazer diante da quebra do acordo. Nas situações em que a criança não queria negociar sobre o seu comportamento, que atrapalhava o grupo ou a atividade proposta, ela era retirada da aula, mas não sem discutir com todos, antes ou depois da aula, sobre o motivo de sua saída. Uma outra tática usada pelos educadores das oficinas era estimular o próprio grupo a dar limite para as crianças que adotavam comportamentos considerados, na situação, como inadequados:

Na alfabetização, conseguimos uma quantidade legal de materiais, cantamos a musiquinha mas tivemos alguns problemas de comportamento, especificamente com I. e P., que realmente conseguem, em toda aula, causar algum transtorno no grupo, e assim que retornamos para a escola fomos diretamente para a sala deles para conversarmos

⁹ Foram mantidas em todas as citações de relatórios o nome dos seus autores que autorizaram o seu uso.

sobre comportamentos não toleráveis, principalmente a desobediência e fazer a separação do material arrecadado.

A conversa foi mais uma vez democratizada para cada um opinar sobre maus comportamentos dos colegas e acredito que temos que continuar fazendo isso para gradativamente alcançarmos uma relação bem mais positiva com os meninos (Daniela Mota, maio/2002).

O trabalho grupal, a cooperação, o respeito ao outro e o afeto entre as crianças eram também sempre incentivados através de diferentes propostas: atividades realizadas em grupo ou subgrupos, atividades para serem apresentadas pelas crianças umas as outras, atividades para as quais oferecíamos pouco material de trabalho, implicando seu compartilhamento necessário, além do incentivo para que uma criança, que apresentasse uma habilidade específica, a ensinasse para os colegas. Com a preocupação de introduzir padrões de interação mais afetivos, era solicitado que as crianças se abraçassem no final da aula ou outras atividades que exigissem o contato corporal entre elas - como, por exemplo, o uso de um samba ou cantiga de roda cuja letra estimula o toque - foram tentativas bem sucedidas para dar conta desse objetivo. Era interessante notar que, até mesmo atividades de relaxamento propostas com o objetivo de concentrar o grupo, seja para o trabalho da oficina, seja para retornar à sala de aula, acabaram servindo como meios de troca afetiva entre as crianças. Não era incomum, depois de um certo tempo, ao final de um relaxamento acompanhado de música, ver as crianças deitadas de mãos dadas ou apoiadas umas nas outras, revelando uma intimidade que antes não apreciavam em seus contatos.

Sempre que flagrávamos, em alguma criança, um comportamento que poderia provocar problemas relacionais entre ela e o grupo, procurávamos intervir, imediatamente, de modo a fazê-la pensar e reconduzir sua ação.

Houve um momento que uma aluna se levantou e grosseiramente pegou os lápis da turma que estava sentada em outra mesa. “Ei, ei, não é assim que se faz não”, eu disse a ela. “Vamos voltar a fita”. “Coloque o lápis novamente na mesa. Isso, agora peça emprestado”.

Aluna: Me empresta estes lápis.

Aluno: Hã, hã.

Logo depois um outro aluno se levantou e foi até uma mesa onde havia uma grupinho e disse: “me empresta este lápis”. Ele usou, se levantou e foi lá entregar o lápis para o grupinho.

Senti meu corpo todo em alegria, tem coisas que o dinheiro não paga (Soraia Araújo, abril/2002).

Num dado momento, E. bate em uma das gêmeas que começa a chorar. Ele fica assustado com a consequência do seu ato. Aproveitamos para fazê-lo ver que o que fez foi errado e pedir desculpas. A colega desculpa e incentivamos o aplauso da turma para o seu ato, valorizando-o. Depois D. num ato despropositado joga com força vários brinquedos no chão e adotamos a mesma estratégia (Maíra D’Oliveira, abril/2002).

Apesar das atividades das oficinas serem sempre propostas pelos educadores, havia flexibilidade suficiente para incorporar os interesses das crianças, mesmo que isso requeresse uma mudança no que estava proposto. Havia sempre uma explicação das atividades, antes de realizá-las, de modo que pudéssemos compartilhar com os meninos e meninas o que ia acontecer naquele dia, sondar a sua disposição para o que propúnhamos e agregar seus interesses. Essa foi também uma estratégia que usamos para construir a noção de pertencimento. Foi assim que pudemos ver o futebol e o gosto musical das crianças serem incorporados à oficina de capoeira, ora como aquecimento, ora como finalização da aula. Ou ainda, o desenho ou a música que as crianças gostavam e traziam para a oficina de música serem usados como recurso motivador para a tarefa proposta.

Com o passar do tempo, começamos a observar mudanças no comportamento das crianças na direção desse objetivo:

A última aula da oficina foi tão incrível que merece um comentário. Para este dia, Soraia [educadora da oficina de leiturização] planejou uma aula deliciosa, criamos junto com a turma um mundo mágico e completamente lúdico para levá-los à brincar com os brinquedos da brinquedoteca. Mas não era simplesmente uma aula com brinquedos, a viagem toda era chegar na Ilha dos Brinquedos, mas para isso teríamos que virar soldados (foram construídos chapéus de papel), construir nossos barcos,

tarefa destinada aos meninos, enquanto as meninas montaram e pintaram as bonecas que viajaram dentro do barco. Uma vez prontos os barcos e as bonecas, eles cruzaram o mar que estava projetado na parede pelo episcópio até chegar à tão desejada Ilha do Brinquedo. A turma respeitou todas as partes da brincadeira, entraram mesmo na fantasia da história, participaram ativamente, os meninos dividiram seus barcos com as bonecas das meninas, sem grandes confusões. Na hora dos brinquedos foi uma catarse geral, os meninos brincaram irradiando alegria, felicidade, uma coisa linda. As meninas automaticamente dividiram os brinquedos, os carrinhos eram dispensados para os meninos, enquanto as bonecas e utensílios domésticos eram guardados para si. Estou muito feliz com o trabalho com esta turma, principalmente quando penso nas dificuldades iniciais que tivemos ao trabalhar com ela, têm sido notáveis as mudanças ao longo do nosso trabalho, assim como a relação entre eles tem melhorado sensivelmente. Tenho percebido pedidos de desculpa espontâneos entre eles, o brincar e dividir o brinquedo com o colega, assim como diminuíram as brigas e os xingamentos (Marília Hughes, agosto/2002).

É muito gostoso ver a 4ª série trabalhando em grupo. Eles adquiriram um senso de organização, uma cumplicidade, uma divisão de tarefas tão satisfatória, que as atividades têm tido, cada vez mais, resultados superiores às nossas expectativas. Superiores, tanto no sentido prático, ou seja, no resultado final do trabalho, quanto na relação comigo e com Mydori [monitora] (Daniela Mota, setembro/2002).

Todas as estratégias descritas acima corroboram a idéia de Tousignant (2000?.: 65) de que “a pedra de toque da resiliência será acreditar que podemos geralmente confiar no que as pessoas dizem e especificamente nas negociações para regular os conflitos”. É também poder se integrar com outras pessoas, encontrando caminhos para participar da vida social e descobrir sentidos para a própria vida a partir do diálogo com outros seres humanos. É poder ampliar o conhecimento acerca de si, do mundo e do outro e o repertório relacional-social, através do contato com outras pessoas e suas realidades, criando ou respeitando regras para o convívio com outros.

5.2.2. QUANDO A FANTASIA FAZ DIFERENÇA

Cyrulnik (2003), em seu livro *Le Murmure des Fantômes*, conta-nos a história de vida de Hans Christian Andersen, um dos maiores escritores de contos de fadas de todos os tempos, que, ao longo de sua infância difícil – prostituição e alcoolismo da mãe, demência do pai, morte de ambos, miséria e violência moral - encontra apoio para superar as suas adversidades em sua avó paterna e também no seu ambiente cultural, repleto de contadores de histórias. Esses contos permitiram a Andersen, no dizer de Cyrulnik (op.cit.:15), “metamorfosear sapos em príncipes, a lama em ouro, o sofrimento em obra de arte” e lhe ajudaram a dar sentido a seu sofrimento.

Nessa direção, auxiliados por Bettelheim (1980), podemos dizer que o lúdico e a fantasia podem ajudar a criança a aprender mais sobre suas emoções, sobre os problemas emocionais que afligem os seres humanos e a reconhecer e enfrentar suas dificuldades pessoais. “A criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre a forma como ela pode lidar com estas questões e crescer a salvo para a maturidade” (pág. 14/15).

O lúdico e a fantasia permearam todo trabalho das oficinas. Imaginar e transforma-se em personagens de histórias infantis, animais, brincar, fazer caras e caretas, dançar, num clima de bom humor, estiveram presentes ao longo de todas as atividades propostas. Esse era um caminho certo de sucesso, primeiro porque a fantasia e o lúdico fazem parte do universo de qualquer criança; segundo porque, na realidade vivida por esses meninos e meninas, ambos estão menos presentes do que deveriam estar, o que fazia com que, tanto para eles, quanto para nós, tê-los sempre nas oficinas dava um sabor especial às nossas atividades.

Soraia começa então a contar uma história sobre as bruxas típicas (são más, feias, velhas, corcundas, fedem, roubam crianças, fazem feitiços maléficos, etc...), enquanto eu encarno a própria, acendendo uma vela vermelha, fazendo cara de mau e indo de menino em menino fazendo feitiços, bruxarias e promessas de maldade. A maioria entra no clima de medo (ficando juntinhos e acuados), os mais velhos, como têm que “manter a sua fama de mau” ficam mais resistentes, demonstrando que são “homens com ‘H’ maiúsculo”, mas todos adoram. No final, o segredo para acabar com a bruxa é abrir as janelas e deixar a luz do sol entrar. Os meninos correm para fazer

isso e a minha personagem então se desespera e se desfaz (apagando a vela e escondendo o chapéu) (Maíra D'Oliveira, abril/2002).

A nossa preocupação com a ludicidade e a magia nos remetia, inclusive, ao cuidado no preparo do ambiente para receber os meninos, seja arrumando a sala, de modo a torná-la mais condizente com a atividade, seja criando o clima ideal para ela.

Preparamos a sala com o tapete no chão, velas compunham um clima aconchegante para a chegada dos meninos. Soraia [educadora da oficina de leiturização] iria contar a história de Branca de Neve, utilizando recurso áudio, ou seja, um cd que ela colocaria no momento das falas dos personagens (Marília Hughes, julho/2002).

E as crianças, de fato, pareciam mergulhar na fantasia, correspondendo, em alguma medida, ao que Cyrulnik (2001a: 61) diz: “as crianças adoram a delícia dos começos: “Era uma vez...” é um belo acontecimento, uma promessa de felicidade, um engajamento afetivo, onde aquele que fala antecipa aventuras verbais a serem partilhadas com aquele que escuta. Começamos a ter prazer quando vemos o doce, bem antes de comê-lo. O anúncio do prazer já é um prazer”.

Convidamos todos a ouvirem uma história, a história do livro: O ratinho, o morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado, que conta a história de um ratinho “fazendeiro” que fazia de tudo para salvar seu morango do grande urso esfomeado.

Fizemos a leitura com muita dramatização, buscando a participação das crianças, inclusive, as inserindo na história, o que aliás foi fácil, pois o texto contribuía muito pra isto, já que se tratava de uma conversa entre o narrador e o ratinho.

Pedi a Nanda [monitora] que fosse até a porta e batesse nela para que desse a entender que era o urso que estava batendo em busca do morango ou a esta altura das bananas que eu havia trazido para a gente “viver” na sala de aula esta história.. Perguntei a eles o que fariamos com as bananas, eles automaticamente responderam em coro e num tom de obviedade: “a gente come!!”

Eu os estimulei a comerem antes que o urso chegasse, pois o urso poderia entrar a qualquer momento na sala.

Assim que eles acabaram de comer a banana nós os reuníamos e dissemos a eles que se aproximassem da porta e dissessem a seguintes palavras: “urso, não adianta bater, criança quando junta fica forte e consegue tudo que quer, é melhor você ir embora”. (mais ou menos assim) (Soraia Araújo, março/2002).

Dar margem à fantasia significou também estimular as crianças a escreverem para os personagens das histórias de que mais gostavam. Suas cartas eram respondidas pela equipe do projeto como se fosse a resposta do personagem para a criança.

A estratégia de utilizar personagens clássicos para estimular os meninos a escreverem e se expressarem através de cartas foi um verdadeiro sucesso que mobilizou até quem não está diretamente ligado à oficina. Os meninos, acreditando piamente ou com uma ponta de desconfiança, escreveram cartas lindas para a ‘Cidade dos Contos de Fadas’ e esperaram ansiosos pelas respostas (Maíra D’Oliveira, agosto/2002).

O mais interessante dessa atividade foi que ela serviu como uma forma de expressão dos sentimentos e desejos das crianças. Lembro de uma carta que chamou a minha atenção e da equipe de leiturização. Ela foi escrita por um dos meninos que mais demonstrava dificuldade relacional. Aos 5 anos, perdeu seus pais, vítimas de aids, e passou a ser criado por uma tia. Aos 9 anos, seu sentimento, em relação a todos os adultos, era de que era rejeitado por todos. Provavelmente, por conta dessa visão, comportava-se de modo a provocar nos adultos raiva ou pena e, assim, ser ou rejeitado ou protegido.

Nessa atividade, esse garoto ao invés de escrever para um personagem herói, como o fez todas as outras crianças, resolve escrever para o Lobo Mau da história de Chapeuzinho Vermelho:

Lobo Mau,

porq [por que] você comeu a vovó? eu gosto muito de você porque você come muita gente que nem eu. (H. 5/09/2002).

Infelizmente, não podemos dar os possíveis desdobramentos para essa atividade porque, logo após, esse garoto desaparece da escola e não mais conseguimos localizá-lo.

A fantasia e a ludicidade também apareciam nos momentos em que a improvisação se impunha nas oficinas, seja para criar o clima para aula, seja para incorporar a brincadeira ou agitação da criança. Assim é que, de uma hora para a outra, a oficina de artes podia se transformar numa sessão de relaxamento que, num piscar de olhos, transformava-se em uma sessão de aeróbica. Ou que, na oficina de leiturização, a imitação que uma criança começou a fazer da educadora, virou a brincadeira que deu início a aula. O olhar sempre atento dos educadores para o contexto permitiu aproveitar, ao máximo possível, tudo aquilo que, captado por eles, podia funcionar como mote para a aula. A sala que não foi limpa provocava a discussão sobre higiene e cuidado com o ambiente; a história cujo personagem morria no final levou à discussão sobre a dengue; a aula de maculelê que se ampliou para uma conversa sobre cultura, tradição e religiosidade.

Tudo isso era regado com muito bom humor, que independente de qualquer valor terapêutico que ele possa ter, já se justifica por si só. Ele “nos abre a outras dimensões da vida, permite transcender a realidade imediata e aprofundar nossa experiência” (Vanistendael, 2001:181). E mesmo sabendo que não se pode ensinar as pessoas a terem senso de humor, como nos lembra o autor citado acima, podemos criar, em um trabalho como o do projeto, um clima leve, agradável e divertido, uma vez que o humor é, muitas vezes, um fenômeno de grupo.

5.2.3. APOSTAR NAS CRIANÇAS

Valorização da competência individual das crianças, ajustes das atividades às turmas, bem como apostar nelas, demonstrando a nossa confiança, rendeu-nos momentos de muita alegria, de melhor aproveitamento das atividades e, principalmente, do fortalecimento da relação de confiança e respeito mútuo entre nós e elas, um dos eixos da nossa proposta de intervenção. É claro que isso sempre implicava, para nós, calcular o risco que corríamos em cada situação-desafiante que colocávamos para os grupos e adotar as medidas de segurança de que dispúnhamos para evitar transtornos ou imprevistos incontornáveis. Nessas situações, sempre procurávamos colocar para os

meninos todos os aspectos envolvidos nelas, dividir com eles, guardadas as devidas proporções, a responsabilidade pelo que fariamos e deixar claro que isso significava um crédito de confiança que lhes dávamos. Foi o que ocorreu, por exemplo, na oficina de capoeira, quando as crianças aprenderam a confeccionar o berimbau, o que incluiu o manuseio de facas. Uma parte dos educadores da oficina temia que as crianças utilizassem as facas para agredir umas as outras, caso acontecesse alguma situação de conflito entre elas durante a atividade; outros, ainda que cientes de que havia riscos, entreviam que usar qualquer objeto ‘perigoso’, em uma situação que faz sentido, teria grande chances de dar certo. *A faca, naquela situação, significava um instrumento de trabalho, algo que é preciso usar para se alcançar um objetivo (no caso, o berimbau) e não um objeto para ameaçar e coibir o outro* Rita Leite, maio/2002) . Depois de algumas reuniões para decidir pela realização ou não da tarefa, colocado todos os prós e contras que a envolviam, os educadores decidiram por realizá-la:

Renê separou os meninos em pequenos grupos, colocando para cada grupo uma bacia com água. Antes de distribuir as cabaças, falou seriamente com eles sobre o que seria feito, sobre a utilização da faca, o cuidado que seria necessário no seu manuseio, assim como era estritamente proibido usar a faca para machucar o colega. Cuidadosamente, Renê retirou de todas as facas suas pontas; além disso, os instruiu a utilizar as costas da faca, evitando maiores riscos para os meninos. Outra estratégia foi colocar aqueles considerados mais “atentados” sozinhos para fazer a atividade. O tom de voz de Renê nesse dia foi bastante sério, de forma a enfatizar ainda mais o que dizia. (...) Contrariando nossos “medos” iniciais, a aula seguiu muito bem, sem incidentes e com total concentração dos meninos no que faziam, indo de uma atividade para outra, com atenção e entusiasmo. Era fascinante vê-los construindo algo com as próprias mãos, com dedicação, afinal o que estavam fazendo era deles e para eles, fiquei feliz em ter acreditado que eles poderiam fazer e, sem dúvida, eles souberam retribuir (Marília Hughes, maio/2002).

"Apostar" nas crianças, passava, inclusive, por permitir que elas manuseassem ou se responsabilizassem, ainda que com a nossa supervisão, pela guarda dos equipamentos do projeto e da escola: câmaras fotográficas, episcópio, máquina de escrever, bonecos de fantoche, etc. A acessibilidade das crianças aos equipamentos acabou permitindo, ao longo do trabalho das oficinas, que elas se acostumassem tanto a manusear e ver ser utilizado equipamentos que, com o tempo, as aulas começaram a

transcorrer com mais tranquilidade, mesmo quando trazíamos um novo instrumento ou objeto.

A confiança declarada do adulto dá às crianças um sentido de responsabilidade, no dizer de Tousignant (2000?: 68), “desde que as demandas não sejam muito exigentes, essa situação [de responsabilização] reforça o sentimento de competência e orgulho”. E em complemento, reforça também o sentimento de autoconfiança e estima de si.

Olha pró, eu sou demais!” (mostrando uma roupa que havia feito). Ao ouvir esta frase pensei logo na auto-estima dos meninos e no quanto o trabalho que nós estamos desenvolvendo mexe com esta questão (Andréa Luz, maio/2002).

5.2.4. CONHECENDO A REALIDADE DE VIDA E O UNIVERSO AFETIVO DAS CRIANÇAS

O interesse por conhecer as crianças, sua realidade, seus modos de existir, atravessou todo nosso trabalho no projeto. Nesse sentido, o espaço das oficinas foi um observatório privilegiado. Precisávamos conhecer sua realidade fora da escola, sua história de vida, para poder bem ajustar o que fazíamos às suas reais necessidades, além de nos aproximarmos mais delas, de modo que pudéssemos nos constituir efetivamente em rede de apoio. Nas oficinas, ora propúnhamos atividades que possibilitavam às crianças se mostrarem, falando de si e de sua vida; ora elas se mostravam, espontaneamente, a partir da atividade proposta. Os olhares e ouvidos interessados dos adultos, durante as aulas, observavam comportamentos ou pescavam conversas reveladoras.

Na oficina de música, a proposta de desenhar um jardim chuvoso – cantado em uma música – acabou por nos levar a ouvir depoimentos do tipo *pró, uma casa perto da minha desabou hoje. É, e uma moto caiu em cima de uma casa*. Sugerir que uma das crianças levasse para casa a bandeira que tinha feito, fez com que a monitora ouvisse como resposta: *que casa?*, tratava-se de uma criança em situação de rua. Folhear as páginas de um livro de imagens de crianças, em várias situações: brincando, trabalhando, etc, foi o suficiente para fazer os meninos falarem de seus afazeres domésticos: lavar sua roupa, cuidar de seus irmãos, etc. Na fala de um dos educadores:

Outra coisa que me chamou atenção na oficina de capoeira é o cuidado que as crianças têm com a roupa, o medo de sujá-las, muitas vezes se recusando a se sentar no chão ficando em pé ou de cócoras, ou mesmo se recusando a fazer a aula. É comum elas falarem que suas mães disseram para elas não se sujarem, que se elas se sujarem apanham em casa. Isso me dá um aperto, apesar de reconhecer a realidade dura dos pais dessas crianças, que roupa suja representa mais trabalho (lavar roupa) e mais despesa (gastar sabão, por exemplo), é inconcebível pensar em educação infantil sem o se sujar, brincar, sentar no chão. E a capoeira lida ainda mais com tudo isso do que as outras atividades, sendo inviável para algumas crianças o fazer capoeira, já que isso implica justamente em ter esse contato com o chão. Além disso, percebo a tensão das crianças preocupadas em não se sujar, fazendo com que isso esteja na frente do ser criança e do brincar (Marília Hughes, março/2002).

Mesmo as eleições para a presidência, ocorridas em 2002, funcionaram como um revelador do seu cotidiano: logo após as eleições, na oficina de leiturização, elas resolveram escrever para o presidente eleito: *peço um salário que dê para comprar tudo lá em casa; uma casa para eu morar com minha família.*

Era o mundo das crianças se materializando, no dia a dia das nossas relações com elas, fazendo-nos compreendê-las cada dia um pouco mais. Seu mundo afetivo também comparecia a todo instante. A nossa vontade de favorecer o seu processo de alfabetização, fez com que nós estivéssemos sempre propondo atividades relacionadas à leitura e à escrita: contar e ler histórias, compor músicas, fazer cartões e convites para eventos, escrever livros, histórias, catalogar receitas e cantigas de roda, produzir manuais de instruções de brinquedos construídos, preparativos de espetáculos, desenhar e pintar, etc. E foi interessante observar que essas atividades acabaram revelando o íntimo dessas crianças: seus afetos, seus desejos, seus sentimentos, seu grau de auto-estima e a natureza das relações que tinham com as pessoas da escola e do projeto.

É interessante perceber a riqueza do mundo infantil que pode estar contida em uma simples mensagem. Desde a escolha do destinatário (sinalizando um/o referencial significativo para aquela criança dentro da escola), até o texto escolhido, era possível saber um pouco mais sobre cada criança e suas formas de relação dentro da escola.

Alguns exemplos: “queria ter uma avó como você”; “vou falar pra minha mãe pra te convidar para ir lá em casa jantar” e “você é muito gentil quando eu fico de castigo na coordenação” [cartas das crianças para a diretora da escola]; “Você é muito brincalhão”. “Gosto muito de você”. “Não vou bagunçar na sala, não” [mensagens para o coordenador da tarde] ; ‘Como vai você? Boa sorte na 3ª série. Estude direito’ [cartão feito por um aluno da escola para seu irmão] (Maíra D’Oliveira, setembro/2002).

Esse mergulho na realidade das crianças se completava com o trabalho junto às suas famílias. As visitas às famílias nos fez encontrar de tudo um pouco. Havia crianças que, apesar de seus familiares viverem em situação de extrema pobreza, seus cuidadores se esforçavam para lhes dar o melhor possível e afastá-las de tudo que considerassem perigoso. Outras eram maltratadas e vistas pelos seus familiares como um peso ou mais uma boca pra comer. Outras tinham pais usuários de drogas, traficantes, assaltantes, presidiários, muito doentes, inclusive em fase terminal. Algumas já eram aos 10/12 anos arrimos da família. Para tanto, vendiam, no turno oposto a escola, fitinhas, balas, etc, ou mendigavam pelas ruas turísticas do Pelourinho. Outras eram cuidadas por terceiros: vizinhos, amigos da família, parentes distantes, etc. Algumas ainda eram tuteladas por alguma instituição de assistência governamental ou não. Nesse caso, fazíamos visita ao local e o contato era feito com o coordenador da instituição e com os educadores responsáveis.

Encontramos algumas dessas crianças morando ou em sobrados ocupados por mais de três/cinco famílias amontoadas ou até mesmo em buracos escavados nas paredes, em alguma rua do Centro Histórico de Salvador que ainda não tinha sido ainda alvo da reforma realizada na área.

Podemos também perceber como os pais e/ou cuidadores viam e lidavam com as crianças.

Subi e fui na casa de A. e J, conversei um pouco com a mãe deles. O berimbau que A. fez na aula de capoeira e a bolsa de garrafa pet que J. fez na oficina de música estavam pendurados na parede da sala. Fui na casa de M. também. Conversei com a mãe dela. Falamos sobre o dia que M. desmaiou. Ela disse que não culpa a escola porque conhece a filha que tem: “Hoje mesmo eu dei nela! Ela vinha com o pão e

chutava um balde que vinha nessa altura! E o povo tudo olhando. Como é que pode?”
(Mydori Suga, outubro/2002).

A maioria dessas visitas, causou-nos desalento. Era impossível, diante do que víamos, não nos consternar. Na fala de duas monitoras que fizeram visita a alguns alunos da escola, que moravam no mesmo sobrado, uma acompanhando umas das crianças que estava doente e a outra aceitando o convite de uma outra criança para conhecer a sua casa:

Eu e Catarina [monitora do projeto] vamos levar R. para casa, pois ele estava queimando de febre. Vamos acompanhadas por V., que era quem sabia o caminho, e que também mora com R. (seu primo), assim como A., T., L., outros alunos da escola. (...) Quando finalmente chegamos na casa deles, a única palavra que me vem à mente é ‘terror’. (...) Quase não consigo subir as escadas, e só encontro forças para tal na segurança e tranqüilidade de Catarina. Um casarão completamente abandonado, as paredes pretas, sem iluminação, várias mulheres amontoadas sentadas no chão...
(Maíra D’Oliveira, março/2002).

Hoje fui à casa de A [aluno da 2ª série]. (...). Não sei, chamar aquele lugar de casa às vezes, me parece um pouco cruel ou talvez cínico... Dava medo de pisar com um pouco mais de força e o chão de compensado não agüentar e acabar desabando. Na verdade, acho que o medo era que eu não agüentasse e acabasse desabando, chorando ali mesmo, diante de tanta realidade... (Mydori Suga, outubro/2002).

A reflexão sobre o que víamos e sobre o nosso próprio trabalho era também quase imediata à nossa saída do local:

Só vendo aquilo de perto é que se pode entender na prática o que a palavra ‘resiliência’ significa. Como pode uma criança como V. viver em tais condições de miséria e ainda brincar, ser sociável, sorrir? (Maíra D’Oliveira, março/2002).

Vendo tudo isso fica fácil entender o papel da escola na vida deles. Vi com meus próprios olhos como e porque a escola funciona como fator de proteção na vida de meninos como M. e L. meninos que se recusam a aprender a ler para não perder o que

existe de reconfortante na vida deles [a escola]. Antes era teoria... (...) Lembro que Cata [monitora do projeto] falava que todas as pessoas deveriam receber uma ducha de realidade como essa sempre pra não se deixar anestésias. Sinto que não foi uma ducha, mas uma avalanche, onde às vezes faltava ar, faltava chão... (...) Desde que saí de lá já passei por vários sentimentos e sensações diferentes: culpa, revolta, tristeza... Penso nos limites da nossa ação, nos limites que nos barram enquanto educadores, na nossa impotência... Fico feliz por ver o significado do nosso trabalho/escola para a vida desses meninos. Mas, sobretudo, fico feliz por ter sofrido essa avalanche porque não quero me deixar anestésias (Mydori Suga, outubro/2002).

Os sábados letivos foram uma estratégia que permitiu trazer os cuidadores para dentro da unidade escolar, sem que essa aproximação fosse regida pela queixa. De um modo geral, o que vemos na relação entre pais/escola é uma intimação, uma convocação feita pela escola para que os pais compareçam para ouvir as queixas sobre o mau comportamento e/ou mau desempenho dos seus filhos. Nessas ocasiões, os pais não costumam ser ouvidos, eles apenas escutam as notas das crianças, recebem bronca ou conselhos. São solicitados apenas para “dar um jeito no seu filho”. Quando a visita dos cuidadores à escola não é motivada pela queixa, ela o é, no máximo, uma reunião para pedir que eles colaborem, financeiramente, com doações ou com trabalho em algum evento da escola. Ou seja, a vinculação pais/escola é sempre uma relação de maior passividade do primeiro em relação ao último.

Assim, com os sábados letivos, queríamos promover um encontro entre a escola e os cuidadores que valorizasse os aspectos positivos, tanto dessa parceria, quanto das crianças, que muitas vezes se encontravam escondidos atrás das expectativas de fracasso que a escola tinha dos alunos e dos seus cuidadores; conhecer mais esses pais e/ou cuidadores e, assim, saber um pouco mais sobre a realidade das crianças. Além disso, esses eram momentos em que aproveitávamos para lhes dar algum tipo de orientação de saúde.

No ano de 2002, realizamos dois desses encontros que foram bastante significativos: o dia da higiene e a exposição “A Aranha Vive do que Tece”/uma palestra sobre reaproveitamento alimentar.

O primeiro desses eventos foi motivado pela nossa constatação de que, um grande número de crianças da escola, apresentavam problemas de pele, como escabiose, furúnculos, impigem e piolho. Na tentativa de ajudar as famílias a lidar com esses problemas, resolvemos fazer um sábado da higiene para as crianças e seus cuidadores, onde pudéssemos falar sobre saúde de uma forma divertida, sem culpabilização e dar orientações sobre a higiene e cuidados corporais necessários para a manutenção da saúde. *Sem dúvida que esses eventos marcam e ficam bem mais vivos na memória que qualquer panfleto careta que comumente se distribui por aí como forma de alertar para as questões da higiene e da saúde* (Catarina Vilanova, maio/2002).

Preparamos, então, para as crianças, um banho de mangueira - que foi precedido de um banho de argila medicinal - e um salão de beleza, onde elas tiveram as unhas cortadas, os ouvidos limpos, os cabelos penteados e/ou cortados. A partir da doação feita por uma pessoa solidária ao projeto, foi possível dar para cada criança um kit limpeza que continha uma saboneteira, dois sabonetes, uma escova de dentes e creme dental, uma toalha e um pente.

Enquanto as crianças estavam no banho de mangueira, os cuidadores assistiam a uma palestra realizada pela vice-diretora da escola, estudante do curso de enfermagem da Universidade Católica, sobre noções de higiene, cuidado corporal e prevenção de doenças. Após a palestra, eles foram para o salão de beleza ajudar os adultos que lá estavam a arrumar suas crianças.

Aproveitamos ainda esse dia para conhecer um pouco mais sobre as condições de saúde e higiene das crianças e seus cuidadores. Para tanto, elaboramos um questionário que investigava, desde as suas condições de moradia, até doenças que já tiveram e a frequência de visitas a médicos e dentistas.

Esse questionário foi aplicado pela equipe do projeto e acabou servindo mais como um mote para orientar a nossa conversa com os cuidadores. *Foi um momento de estar nos aproximando mais dos pais (mães, na sua maior parte), de estar conhecendo um pouco mais a respeito da realidade deles e de seus filhos, além de abrir (mesmo que em meio a várias pessoas e ao barulho) um espaço de escuta para suas queixas* (Máira D'Oliveira, maio/2002).

Conseguimos fazer, ao todo, 40 entrevistas, o que equivale, aproximadamente, a 13% da população atendida pelo projeto. Nelas, ouvimos de tudo um pouco:

As situações variavam de pessoas que estavam sem casa, acampadas em um terreno de parentes, até pessoas que tinham casas aparentemente confortáveis e que tinham plano de saúde ou iam à médicos particulares [uma mãe entrevistada]. Uma das coisas que mais me chamou atenção foi o gigantesco número de pessoas que diz ter tido dengue. Mesmo com o foco que andou rondando a cidade, o número de pessoas que tiveram a doença me assustou (Maíra D'Oliveira, maio/2002). Na apuração das entrevistas, verificamos que 52% dos entrevistados disseram ter tido dengue.

(...)as entrevistas com as mães me permitiu ter um contato mais próximo com elas e com suas vidas tão difíceis onde a maioria entrevistada por mim fez sua última consulta a um médico 20 ou até 30 anos atrás, sendo até complicado lembrar ao certo quando isso aconteceu.... (Daniela Mota, maio/2002). Esse dado se refere ao relato de dois cuidadores que disseram que não vão ao dentista há 30 e 40 anos, respectivamente, e a sete deles (17,5% dos entrevistados) que disseram não se lembrar qual a última vez em que foram.

O depoimento dessas pessoas, algumas vezes, mobilizou-nos, provocando sentimentos de consternação,

Muitos dos pais que eu entrevistei relataram não ter geladeira em suas casas. Isto me deixou um pouco chocada, pois apesar de saber que muitas das crianças da escola vivem em situação de extrema pobreza, ouvir dos pais estes relatos, para mim, é como se fosse algo mais real, não são números ou letras que leio no jornal, mas pessoas que escuto, que “olho nos olhos” (Andréa Luz, maio/2002). No cômputo geral, 35% das pessoas disseram não ter geladeira em casa.

Também reportou, alguns de nós, para a sua própria história de vida:

Dia 11 [de maio] na Escola Mestre Pastinha foi um momento muito difícil para mim, pois eu voltei ao meu passado. Quando eu estava fazendo entrevista (aplicando o

questionário sobre condições de saúde e moradia) com as mães foi muito triste para mim ouvir o depoimento delas; foi uma verdadeira tortura e me deu até vontade de chorar. Aquelas mães eram como se fossem a minha mãe dando o seu depoimento, contando a minha própria infância... (Renê Bitencourt, maio/2002).

No mês de julho, realizamos outro sábado letivo que constou de uma exposição que chamamos de “A Aranha Vive do que Tece” - onde foi apresentado, para toda comunidade escolar e vizinhança, o que tinha sido, até aquela época, produzido pelas crianças nas oficinas - e de uma palestra para os cuidadores sobre reaproveitamento alimentar. A exposição teve uma excelente repercussão:

Os que chegavam de imediato se contaminavam: “Nossa, quanta criatividade!”, “Nota dez o trabalho de vocês!”, “Que lindo!”, para citar apenas algumas das exclamações que ouvi. Os sorrisos das crianças, já costumeiros, ganharam um novo tom. E os adultos, nem sempre tão sorridentes assim, mais pareciam crianças, tamanho era o entusiasmo estampado nos rostos (Catarina Vilanova, julho/2002) .

Apesar do número de pais não ter sido muito grande em relação ao número de alunos atendidos pela escola, eram nítidas as expressões de prazer diante da apresentação da produção de seus filhos. As próprias professoras se mostraram surpreendidas com a exposição, que estava linda. Acho que a disposição das produções no espaço impressionou muito, o que me deixou com muito orgulho do trabalho que havíamos feito. Era o retorno do nosso trabalho exaustivo no dia anterior, que para alguns foi até as dez da noite (Renata Camarotti, julho/2002).

A palestra sobre reaproveitamento alimentar também foi um sucesso. Nele, não só demos dicas de como reaproveitar talos, cascas, sementes de frutas, verduras e legumes, como todos os presentes puderam provar algumas dessas iguarias. Além disso, distribuímos para os cuidadores um caderno com as receitas ensinadas na palestra. Durante a semana, algumas pessoas, que não estiveram presentes, procuraram-nos para pedir uma cópia, pois alguma outra pessoa que participou do evento comentou sobre o que aprendeu nele.

Mais uma vez, também tivemos uma prova de que, quando a atividade faz sentido para os meninos e meninas, a chance de eles adotarem comportamentos perturbadores diminui consideravelmente:

A exposição foi fantástica, a meu ver o evento mais legal que já aconteceu na escola em termos de fluidez e organização. Era impressionante o respeito das crianças pelas produções expostas. Estava tudo lá cintilando, convidando as mãezinhas ansiosas das crianças, e elas, contrariando nossos temores, reagiram de maneira surpreendente. Interagiam com os materiais de forma muito tranqüila, como quem entendia com clareza o “espírito da coisa”. Olhavam as fotos, experimentavam os instrumentos, mostravam uns aos outros as suas produções... (Renata Camarotti, julho/2002).

Ao longo da semana posterior a ambos os eventos, os comentários que a comunidade escolar fazia acerca deles eram bastantes positivos. *Na segunda-feira [após o sábado da higiene], as crianças comentavam a atividade, contando o quanto tinham gostado. Os adultos da escola e nós também estávamos todos felizes com o resultado da atividade. Dona H. [faxineira da escola], ao comentar comigo a atividade, disse-me: “Pró, no dia das crianças nós vamos fazer outro banho desse. Só que dessa outra vez eu quero participar, pois dessa vez eu não pude porque não trouxe roupa para trocar, mas eu queria muito me lambuzar com os meninos [referindo-se ao banho de argila]. Fiquei com uma vontade danada” (Rita Leite, maio/2002).*

Em outras ocasiões, sempre que solicitados pela escola, ajudamos na realização de eventos que objetivaram uma aproximação com as famílias, a exemplo da comemoração do dia das mães, o dia da família na escola e a festa de encerramento do ano letivo.

Fizemos ainda outras tentativas que, provavelmente, por falta de investimento maior da nossa parte (financeiro e de pessoal) ou talvez pela escolha errada que fizemos da atividade a ser oferecida, acabou não dando certo, foi o que aconteceu com o curso de bordado para mães e cuidadoras cujo objetivo era o de promover, através do ensino da técnica de bordado em tecido, um espaço de escuta e troca de experiências entre nós e os participantes do curso. Talvez o dia e o horário em que oferecemos o curso tenham sido inadequados. Propusemos que ele acontecesse as sextas-feiras, no final da manhã,

horário de disponibilidade das duas instrutoras do curso, mas que pode ter sido um horário desfavorável para as mães e cuidadoras.

Uma terceira estratégia que utilizamos no trabalho com famílias foi a de nos aproximar dos pais ou cuidadores que iam a escola diariamente levar e/ou buscar suas crianças, seja nos colocando à sua disposição para escutá-los em suas dificuldades sociais ou afetivas, seja para lhes dar orientação ou fazer encaminhamentos médicos, psicológicos e até mesmo pedagógico para eles ou para suas crianças.

Eu acompanhei, pessoalmente, durante todo o ano de 2001 e 2002, uma das mães que freqüentava diariamente a escola - que se tornou para ela um espaço de conforto e proteção - e acabei me tornando uma forte referência para ela e para seus filhos.

C. é mãe de duas crianças da escola: L.A e L.O. L.A tem uma doença rara, Síndrome de Laurence Moon Bardet Biedl¹⁰, que provoca nela, de quando em quando, ensimesmamento, mau humor, irritação, recusa de contato social e corporal e também interfere no seu processo de aprendizagem, atrasando-o. A doença de L.A foi o motivo da vinda da família do interior para Salvador. Ela é acompanhada por um psiquiatra que no, final de 2001, disse a C que achava melhor colocar L.A em uma escola especial e 'não esperar nada dela'. A mãe então nos procurou desesperada com esse diagnóstico e, em conversa comigo e O. [coordenador pedagógico da escola], ela se acalmou. Como vinha acompanhando L.A., há um certo tempo, disse-lhe que, em princípio não concordava com o médico, pois via que ela tinha feito alguns progressos bem significativos, principalmente quanto ao contato com outras crianças. Mas como não sou psicopedagoga, ia solicitar um diagnóstico e depois conversaríamos. Mas achava que ela deveria deixar L.A matriculada na escola e depois veríamos se era mesmo necessário um tratamento específico. Nós todos acompanháramos o seu desenvolvimento e, posteriormente, decidiríamos se era ou não necessário uma escola especial para L.A. Ela confiou em mim e O. e resolveu deixar a menina na escola.

¹⁰ Síndrome dismórfica de crescimento associada a baixa estatura que se caracteriza por hipocrescimento evidente, retinopatia pigmentária, discrania, polidactilia, sindactilia, obesidade, hipoacusia, hipoplasia genital e oligofrenia. Fonte: CRECER (<http://www.crecimiento.org/patolog1.htm>) Recuperado em 04/11/2003.

Mal iniciamos o ano de 2002 e L.A já estava dando sinais de grandes progressos, tanto relacional como pedagógico. A mãe adotou (mesmo) a postura de me contar todas as decisões que ela toma quanto às crianças, o que tem sido super legal (Rita Leite, março/2002).

Além disso, ao longo de todo o ano de 2002, ela me procurou para contar sobre os progressos do tratamento de L.A, para “desabafar” sobre as dificuldades relacionais que vinha tendo com o seu marido, para falar da sua preocupação com a vinculação excessiva que tinha com os filhos por conta da insegurança que tinha na relação com o marido. Acabou, inclusive, aceitando a minha recomendação de que procurasse o serviço de psicologia da UFBA para fazer psicoterapia e o fez durante um certo tempo. Infelizmente, em 2003, seus problemas familiares se agravaram e ela resolveu voltar para o interior e, assim, então, perdemos contato.

Essas aproximações com as famílias, possibilitaram-nos inclusive constatar a valorização que elas dão a escolarização das suas crianças e o quanto lutam para mantê-las na escola, contradizendo o estereótipo negativo que, muitas vezes, a escola tem das famílias.

“Quando ela [a família] é o assunto, o adjetivo mais comum é “desorganizada”. Vistos como fonte de todas as dificuldades que as crianças apresentam no trato das coisas da escola, os pais são frequentemente referidos como “irresponsáveis, “desinteressados”, “promíscuos”, “violentos”, “bêbados”, “nômades (...)” (Patto, 1997: 286), numa concepção de que, por serem pobres, as famílias de classes populares não valorizam a educação.

Ao contrário disso, o que os estudos mostram é que tais famílias vêm na escolarização a possibilidade de seus filhos e delas próprias de superarem as adversidades a que estão submetidas, melhorando suas condições de vida (Patto, 1987; Cruz, 1997; Sampaio, 1997).

Nas conversas que tivemos com os pais e cuidadores, podemos nós mesmos constatar a veracidade dessa afirmação.

Na entrada da escola me encontro com a mãe de L. e de L., até hoje não sei o seu nome.

- *Oi, tudo bem com você? Como estão L. e L.?*
- *Eu estou preocupada com L..*
- *O que aconteceu?*
- *Acho que ele não está ligando muito pros estudos. Ele já está com oito anos e ontem me pediu uma folha de papel pra desenhar, eu mandei ele buscar na gaveta. Pedi pra ele desenhar o nome do pai, Francisco, mas ele só desenhou o F e o A, e depois só fez rabiscar. Ai eu falei pra ele, “L., como é que você vai passar no vestibular assim? Assim você não vai dar em nada”. Ele ainda disse que vai comprar uma casa pra mim, assim vai ser difícil, hein? (Marília Hughes, abril/2002).*

5.2.5. PASSEANDO PELO ESTIGMA “MORADOR DO CENTRO HISTÓRICO”

Ao longo dos 3 anos de nossa atuação, a rotina de estar na escola fez com que os membros do projeto se tornassem pessoas familiares aos comerciantes, transeuntes assíduos, trabalhadores do local, o que nos permitiu “pinçar”, aqui e ali, falas ou posturas adotadas pela comunidade extra-escolar, em relação às crianças, que nos deram indícios de que elas não eram bem-vistas, nem bem-vindas naquele lugar. Parecia haver uma hostilidade, mesmo em relação ao fato de uma escola situar-se no Centro Histórico.

Em 2002, a equipe do projeto, convencida de que o sucesso escolar das crianças é também tecido além dos muros da escola, pretendeu se voltar para uma aproximação com a comunidade extra-escolar, promovendo, inicialmente, visibilidade às atividades desenvolvidas. Assim, foi necessário fazer emergir a veracidade da suposição de que realmente existia algo de hostilidade nessa relação.

Uma parte da equipe do projeto, estagiários matriculados na disciplina Psicologia Comunitária no Curso de Psicologia da UFBA, ocupou-se então de realizar entrevistas, iniciadas com um bate-papo informal, disparado por uma pergunta-chave, a

partir da qual ele poderia se desenrolar: "O que você pensa ou já ouviu falar da Escola Mestre Pastinha?". Foram ouvidos comerciantes e profissionais que atuavam na região, focando principalmente aqueles que trabalhavam na rua da escola, local bastante utilizado pelas crianças nos horários extra-escolares, além de ser um lugar de passagem obrigatória, tanto para quem entrava e saía da escola, quanto para as pessoas chegarem aos estabelecimentos onde exerciam as suas ocupações profissionais.

O fato de partilhar com a unidade escolar esta rua específica fazia com que essas pessoas ou já tivessem interagido diretamente com as crianças ou tivessem sido testemunhas da movimentação delas nesse espaço. Assim, não seria arriscado supor que essas interações e o "convívio" cotidiano possibilitaram a construção de estereótipos¹¹ da comunidade local em relação à escola como um todo e às crianças, em particular.

Essa suposição se evidenciou nas entrevistas. De um modo geral, as pessoas demonstraram uma estereotipização¹² negativa em relação aos meninos/as da escola que são tomados como 'atentados', 'perturbados', danados, brigões, 'desbocados', rebeldes, irrecuperáveis. *Isso aí é uma Febem!*, disse um dos comerciantes.

Esse estereótipo negativo em relação a eles foi, algumas vezes, declarado através da confrontação com uma visão positiva da escola. Comerciantes, o policial da rua da escola e o segurança da praça em frente, viam a unidade escolar e o trabalho nela desenvolvido como bons, *O problema são as crianças, as drogas, as brigas, os palavrões e as ofensas* [aos transeuntes e clientes] (comerciantes).

Quando tentavam justificar o motivo pelo qual os alunos da escola são aquilo que julgavam ser, os entrevistados imputavam às famílias a responsabilidade maior pelo

¹¹ A psicologia social define *estereótipo* como sendo a crença compartilhada sobre atributos e comportamentos de grupos sociais. É a "informação pública compartilhada pela ampla maioria dos membros da sociedade a respeito de alguns grupos sociais" (Pereira, 2002:25).

¹² É denominado de *estereotipização* o processo de aplicar um julgamento estereotipado a um indivíduo de forma a apresentá-lo como membro de um determinado grupo, por ser portador de traços, supostamente comuns com outros membros desse grupo. Por ser um julgamento, a estereotipização pode ser positiva ou negativa (Pereira, 2002).

seu mau comportamento, dando-nos a impressão de que eles herdaram o estereótipo que ainda persiste sobre a população que reside no bairro, bem como de que existe uma convicção de que populações marginais e marginalizadas não têm idoneidade para serem bons pais e mães. É dessa maneira que compreendiam que os alunos da escola eram "assim" porque têm famílias "desestruturadas", porque eram filhos de marginais, de prostitutas, porque eram "criados soltos", *Como é que esses meninos vão aprender alguma coisa na escola se não aprendem nada em casa?*, questionou um dos entrevistados.

Como uma consequência quase direta desse modo de pensar, advinha a idéia de que, sendo filhos de famílias "desestruturadas", o seu futuro estava condenado a ser negativo, numa relação "inevitável" de causa e efeito. Essa perspectiva denominada de transmissão transgeracional é bastante difundida tanto nos meios não-acadêmicos, quanto nos acadêmicos, acreditando que as crianças não são capazes de escapar ao ciclo de violência, de pobreza ou de insucesso que caracteriza as vidas de seus pais, dos membros de sua família ou dos membros de suas comunidades.

Os meninos são filhos de marginais, prostitutas, a educação que eles recebem é péssima. Não tem muito jeito para esses meninos melhorarem, pois eles não têm educação (Comerciante).

Um menino daquele jamais vai virar doutor. Vai virar o quê? Ladrão, guardador de carro. E as meninas? Prostitutas (Comerciante).

É bem provável que essa forma de pensar também estivesse relacionada à idéia, comum entre as pessoas, de que o ser humano, principalmente a criança, por ser mais vulnerável, é um produto direto e exclusivo da família de origem. Se a criança tem uma família organizada, ela se tornará uma pessoa bem educada e comportada. Caso ela tenha uma família "desestruturada" ou não tenha família, seu desenvolvimento e seu futuro estarão comprometidos. É aqui que os estudos acerca de resiliência, especialmente sua divulgação ao grande público, começam a fazer sentido.

É interessante observar que essa compreensão, disseminada no exterior da escola, ia de encontro àquilo que percebíamos no cotidiano da escola. De um modo

geral, o que observávamos era uma grande preocupação dos pais e cuidadores com a educação das suas crianças. Eles acreditavam que a escola podia ser uma via de acesso que permitisse a elas escapar da dura realidade em que viviam como já falei quando apresento o trabalho realizado com as famílias.

Ainda no que diz respeito às conversas que tivemos com os comerciantes e trabalhadores do bairro, também pudemos perceber, nas suas falas, uma preocupação com o turista (consumidor potencial), que era obrigado a "lidar com esses meninos", o que fazia da escola uma instituição existindo num local inadequado. Contudo, em algumas dessas falas, pudemos encontrar uma certa preocupação com a exposição das crianças:

Me incomoda quando os gringos passam e tiram fotos dos alunos. Eles tiram fotos dos meninos atrás das grades [da escola] como se fossem animais no zoológico (Comerciante).

Eu não sei se é o melhor lugar para ter uma escola, pela própria comunidade. O Pelourinho é uma escola. Aqui tem tráfico, prostituição, drogas... (Comerciante).

Assim, por um lado as crianças eram vistas como demônios porque eram filhos de pais desviantes; por outro lado, eram seres inocentes que poderiam ser "contaminados" pelo que existia de "desviante" dentro do Pelourinho.

Registramos também duas menções positivas acerca dos meninos da escola ainda que, uma delas, acabasse levando à estereotipização negativa. Uma comerciante disse que *já ouviu acontecendo o maculelê* em uma aula da escola, ao que uma outra comerciante, presente, acrescentou: *é bom que haja esse tipo de atividade, pois assim os meninos se ocupam e não ficam dizendo o que não devem* [referindo-se a xingamentos que ouvia das crianças da escola].

“Alguns meninos da escola pedem água na loja de vez em quando; alguns (poucos) compram alguma besteirinha (bala, chiclete) na loja. Às vezes, brigam, coisas normais de crianças” (Comerciante).

Essa visão, fortemente negativa, acabou gerando, em alguns momentos, atitudes e comportamentos preconceituosos e discriminatórios dos entrevistados: *Todo dia eu não vejo a hora de dar 4 horas para os pestinhas irem embora*, disse a comerciante cujo ponto comercial inclui uma parte da parede externa da escola. Um outro comerciante falou que tem um filho de 3 anos e que não o colocaria na escola, pois *logo ele ia aprender a agir como os outros; além de aprender a xingar e a desrespeitar, acaba não aprendendo a lição*.

Mas nos interessava saber o que se escondia por trás dessas opiniões. Tratava-se de encontrar compreensões que dessem conta dessa percepção negativa acerca das crianças da escola. Foi então necessário nos remeter ao próprio processo de revitalização do Centro Histórico. Desde a conclusão da 1ª etapa da reforma do Pelourinho, os imóveis recuperados foram colocados, por meio de aluguel, à disposição da iniciativa privada. Desse modo, os casarões restaurados, antes moradias da população local, passaram a ser ocupados por lojas, restaurantes, hotéis, galerias, ateliês, antiquários, agências de viagem, bancos, mercados de artesanato, etc.

O Pelourinho passou a ser, sem dúvida, um dos ícones mais fortes do que, costumeiramente, chama-se de "cultura baiana", representando a imagem vendida da Bahia como terra boa, de pessoas alegres, festeiras, com seus lugares bonitos e pitorescos, desprovida de desigualdades sociais e preconceitos raciais, com sua comida exótica e um extraordinário acervo histórico, cultural e artístico.

Manter essa imagem passou a ser uma tarefa não só do Governo do Estado, mas também, de todos aqueles que se beneficiam dessa imagem, como é o caso dos comerciantes do Pelourinho e das pessoas que trabalham no local. Afinal, quem não gosta de fazer parte de um lugar que é tão bem visto? Isso implicou uma política de manutenção dos prédios restaurados e de ocultação de tudo aquilo que pudesse se contrapor a essa imagem vendida de Bahia.

As crianças da Escola Mestre Pastinha contrapunham-se à manutenção dessa imagem na medida em que eram filhos da pobreza, visivelmente perceptível, e que, ao circular naquele espaço, denunciavam as tramas da desigualdade social, principalmente

em sua aparência física e no comportamento de pedir dinheiro aos turistas. Ou seja, os alunos da escola mostravam aquilo que, aos comerciantes do local, interessava esconder.

A própria crise econômica mundial atingiu o turismo fazendo com que o número de visitantes à Bahia e, conseqüentemente, ao Pelourinho decrescesse nesses últimos anos, afetando o comércio local, o que acabou contribuindo para o zelo, ainda maior, com a recepção e atendimento ao turista que vem para a cidade.

É preciso ainda considerar que essa relação entre a escola e a comunidade extra-escolar não podia ser totalmente harmoniosa na medida em que, por um lado, não é mesmo fácil ser uma escola dentro do Pelourinho, principalmente se ela estiver localizada em frente a uma praça de shows, vizinha de vários bares, cercada de várias associações que, quase todos os dias, promovem algum evento itinerante pelo bairro. Não era incomum as aulas na escola serem interrompidas por barulhos provenientes de um ensaio ou passagem de som na praça em frente à escola; do som de um bar no mais alto volume; de uma batucada, fanfarra, passeata, arrastão promovidos por uma das associações vizinhas. Por outro lado, para o comércio local, dividir o espaço com uma escola, era ter que se submeter a restrições de funcionamento impostas pela presença dessa última como, por exemplo, a proibição de colocar mesas e cadeiras, na extensão da rua, antes das 17 horas, horário de saída das crianças da escola.

É bem verdade também que tais estereótipos se apoiavam nos comportamentos adotados pelos meninos que, com freqüência, corroboravam a imagem que a comunidade em torno da escola tinha deles:

Tenho problemas com os meninos da escola em situações de saída da escola. Quando arrumo as cadeiras e mesas do bar, os meninos vêm e bagunçam. Eu peço que os meninos não bagunchem e eles me respondem: seu f.d.p. (Comerciante).

Hoje tive que correr atrás de meninos [da escola], um correndo atrás do outro com pedra na mão. Quando fui falar com eles, só faltaram me bater (Segurança da praça).

Na tentativa de mexer com esse estereótipo, provocando uma dissonância nessa imagem, e aproximar a comunidade extra-escolar da escola, é que implementamos, em 2002, algumas ações.

Uma delas foi promover aulas-passeio pelo bairro realizadas nas oficinas. Uma das aulas mais bem sucedidas nesse aspecto foi a campanha da coleta de material reutilizável e reciclável desenvolvida na oficina de artes. Após uma longa discussão acerca da reciclagem de materiais (o que é, para que serve, etc.), as crianças e os educadores produziram a campanha - com vistas a coletar material reciclável para produzir objetos artísticos e utilizáveis - criando desde os cartazes, a música, as roupas a serem utilizadas na campanha, até a definição do material a ser coletado, a área a ser coberta por cada grupo e a forma de abordagem das pessoas. Os próprios meninos se apresentavam e explicavam para a comunidade o propósito do nosso passeio.

Podemos sentir a repercussão dessa atividade, tanto na hora em que ela acontecia, quanto em seguida:

*Para a aula de música da semana seguinte com a turma de A. [professora], precisávamos de latinhas vazias para a confecção de ganzás. Cheguei um pouco mais cedo e saí pelas vizinhanças pedindo aos comerciantes latinhas vazias de todo tipo. Era um pretexto perfeito para novamente adentrar esses espaços mostrando um pouco a escola e suas atividades. Aproveitei para contextualizar em que seriam utilizadas as latas, explicando às pessoas que as utilizaríamos para confeccionar instrumentos na oficina de música. Fui muito bem recebida em todas as casas que visitei e em pouquíssimo tempo já tinha reunido mais latas do que a quantidade que precisava. **Durante as visitas, mais de uma pessoa comentou sobre a recente campanha dos alunos da oficina de artes, um sinal de que esta foi produtiva e de que estão começando a se familiarizar com as atividades desenvolvidas na escola** (grifo meu) (Catarina Vilanova, maio/2002).*

Uma outra estratégia foi o estabelecimento de parcerias com instituições do bairro que nos permitissem realizar eventos da escola nesses espaços, a exemplo de uma peça sobre sexualidade que foi apresentada no Instituto Mauá e o espetáculo de final de ano apresentado no palco do Teatro Miguel Santana. Para esse último, convidamos todos

os comerciantes da rua da escola, bem como organizações e associações presentes no bairro.

A comunidade local foi também convidada para participar de alguns eventos realizados na escola, a exemplo das exposições onde as crianças mostraram e/ou apresentaram o que produziram nas oficinas, ou dos sábados letivos, onde proferimos palestras sobre higiene e cuidado corporal, reaproveitamento alimentar, etc.

Também procurávamos no trabalho da frente comunitária estabelecer parcerias com instituições que pudessem atender às crianças da escola, seja no que se refere aos cuidados com sua saúde, seja na participação delas em programas de lazer e entretenimento.

Todas essas ações foram tentativas de possibilitar uma maior articulação entre a comunidade escolar e a extra-escolar que contribuíssem para mudanças não só na imagem que o bairro tinha da escola, mas também, para o desenvolvimento de uma relação mais solidária entre ambos. É claro que sempre estivemos conscientes de que isso não se daria em um passe de mágica e de que tais ações não garantiriam tais mudanças, mas diante do desafio e em diversas reflexões com a própria comunidade escolar, sentimos a necessidade de buscar alternativas que permitissem à escola sair de uma postura acuada e de defesa diante de tais processos de exclusão, passando a mostrar competências que viabilizassem uma atuação mais participativa e inclusiva.

5.2.6. ENCONTRANDO UM LUGAR PARA O 'NEGATIVO'

É claro que nem tudo eram flores. Foram muitos os momentos em que as crianças estavam muito agitadas, em que não estavam interessadas no que propúnhamos, em que se negavam a participar, fazendo com que a atividade não funcionasse. Muitos foram os momentos em que, ultrapassando os limites acordados, as crianças testavam os nossos próprios limites. No dizer de Antelo & Abramowski (1999), momentos em que o negativo aparecia, na forma de tédio, desinteresse, desmotivação, apatia, oposição, agitação, interrompendo a ordem. “Quando ensinamos, o outro, em algum momento, diz não (...). Trata-se (...) da impossibilidade de livrar-se daquilo que vem necessariamente interromper certa ordem” (op. cit, 1999: 132).

Nesses momentos, cada educador criava os seus etnométodos¹³ para lidar com as situações. Colocar a criança como ajudante; fazer uso de relaxamento para iniciar a atividade; permitir que elas concretizassem sua vontade de bater, socando um objeto; retomar o contrato de convivência; fazer uso do lúdico; adotar medidas mais incisivas, tais como retirar a criança da aula ou mesmo falar alto com elas, impondo uma assimetria, foram estratégias usadas pelos educadores. Contudo, duas delas foram freqüentemente utilizadas por todos os educadores, em todas as oficinas: na primeira, o educador sempre se colocava para as crianças, explicitando o motivo pelo qual estava chateado/zangado ou dizendo como se sentia diante do ocorrido. Expor nossos sentimentos e pensamentos acontecia, não somente nas situações de agitação/indisciplina das crianças, mas também, em situações difíceis vividas pelo educador devido a algo feito por elas. Foi o que aconteceu quando uma monitora teve seus pertences roubados durante uma aula.

Preferiria que esta última cena não tivesse ocorrido, mas infelizmente nem sempre as coisas ocorrem da forma que queremos. Numa das terças-feiras que costumo ir à escola, uma bolsinha minha desapareceu da minha bolsa e somente fui me dar conta disto ao tentar pagar a passagem de ônibus quando estava indo para casa. Acabei tendo um prejuízo de trinta e poucos reais e, pior ainda, esta era uma situação bastante constrangedora e delicada que tínhamos que tratar. Fiquei muito chateada com o fato disto ter acontecido justamente na escola, como pensar que “meus garotinhos” poderiam ter feito isto? (...) Conversamos com os meninos sobre o que tinha ocorrido, ressaltando o quanto foi uma situação difícil por eu não ter dinheiro para pagar o transporte e que roubar era um gesto grave. Falamos sobre a confiança e respeito que devemos ter para com os outros enfatizando o quanto estávamos tristes com o ocorrido. Perguntamos se algum deles tinha visto alguma coisa, mas todos disseram que não viram nada. Explicamos para eles que a idéia não era acusar alguém (...). Falamos ainda que se a pessoa que tivesse pegado quisesse conversar conosco depois, estaríamos dispostas a ouvi-la. Com exceção de um garoto, as demais crianças estavam atentas à conversa e interagindo conosco para dar suas opiniões e sugestões (Andréa Luz, setembro/2002).

¹³ Termo produzido por Harold Garfinkel para designar “os procedimentos que utilizamos na vida cotidiana, continuamente, mas sem prestar atenção neles, para comunicar e interpretar o social “ em todos os fins” e que são, por conseguinte, constitutivos do raciocínio sociológico prático” (Lapassade, 1996: 24-25).

A segunda estratégia diz respeito ao uso da sedução contínua das crianças para o trabalho das oficinas. Conversávamos com elas sobre o que tínhamos feito na aula em que ela não quis ficar, que sentimos a sua falta e que gostaríamos muito que ela participasse das outras aulas; outras vezes, fazíamos acordos. Com as crianças que não nos davam a chance de uma conversa ou as acompanhávamos, interessando-nos por elas, durante toda a aula (“colávamos nela”, como costumávamos dizer entre nós), até descobrirmos o meio de trazê-las para participar da atividade, ou usávamos da comunicação não-verbal, acreditando na sintonia corporal que já começava a acontecer entre elas e nós.

Hoje me vi travando uma conversa muito particular com F. [aluno da turma da 1ª série]. Eu, em pé, olhava-o pela janela da sala do memorial¹⁴ brincando no pátio. Já passava das 4 horas da tarde, ele ainda não havia subido para a oficina de capoeira. Mais uma vez se esquivava de participar da aula. Esta termina às 4:30 hs da tarde. Como que sentindo que alguém o espionava de longe, levantou o rosto em busca de respostas. Por um segundo, trocamos palavras silenciosas que iam e vinham num diálogo de olhos. Meio sem jeito, levantou as sobrancelhas e se pôs a gingar no pátio, como se uma brisa de recordação pusesse seu corpo em movimento, “era a hora da capoeira”. Sem eu lhe proferir uma única palavra, vejo-o sair do meu campo de visão. Antecipo-me e vou abrir a porta da sala, esperando que ele apareça a qualquer momento. Sem querer dar bandeira de que o esperava, me afasto da porta e fico, numa postura de expectativa, observando os outros meninos.

(...) O mais surpreendente deste dia foi que além de F., sozinho, tomar a decisão de voltar para a sala, logo que lá chegou veio diretamente conversar comigo, coisa que nunca havia acontecido até então, pois é uma criança que quase nunca nos procura ou profere palavras : “vai ter capoeira hoje?”. Respondo que “a aula já está acabando, que ele ficou fora da sala, por isso, perdeu boa parte da aula”. Então ele repete: “não vai ter capoeira hoje?”, com um jeito faceiro de quem só quer mesmo é tá conversando palavras. Sinto uma alegria irradiando no meu rosto, devo ter deixado transparecer, pois ele fica lá, olhando para mim com um leve sorriso no rosto enquanto lhe peço para não faltar na próxima aula (Marília Hughes, agosto/2002).

¹⁴ Sala de aula que foi decorada com adereços referentes à capoeira com vistas a homenagear Mestre Pastinha.

O fato de cada oficina contar com um subgrupo responsável pela sua execução, possibilitava a superação das dificuldades relacionais que aconteciam entre nós e as crianças. Nenhum educador estava sozinho durante as aulas, ele estava sempre acompanhado por um, dois ou até três monitores. Isso permitia que, nas situações em que um adulto perdesse a paciência ou não soubesse o que fazer, um outro tomasse a frente da situação. Essa forma de funcionamento era muito importante na medida em que respeitava os limites de cada educador, seja no lidar com as situações difíceis para cada um dentro das oficinas, seja no lidar com as situações pessoais de cada educador que, por vezes, influenciavam nossa prática na escola e que acabava contribuindo para a qualidade da nossa relação com as crianças.

5.2.7. FORMANDO TUTORES DE RESILÊNCIA

Ainda que soubéssemos que não podemos, de fato, formar pessoas para que elas se tornem tutores de resiliência, uma vez que isso acontece de modo casuístico e numa relação particular, tentávamos fazer com que as pessoas se tornassem comprometidas com a escola e sua missão e se percebessem como parte integrante desse cotidiano, como alguém que, podia, na interação com o outro, criar “acontecimento[s] que assume[m] o valor de ponto de referência” (Cyrulnik, 2003:93).

Dentro dessa perspectiva, é que a preocupação com a formação esteve presente desde a elaboração inicial do projeto, constituindo, junto com o foco na pesquisa e na ação, o seu tripé de sustentação.

Desde o início, já havia uma clareza de que era necessário cuidar da formação, tanto da equipe do projeto, quanto da equipe da escola - formação essa que provesse ambas as equipes com informações teóricas e discussões sobre a prática que possibilitassem uma melhor compreensão da nossa ação, bem como um melhor planejamento e avaliação dela. Isso se fazia mais importante ainda na medida em que não existe nenhuma formação específica e estruturada para pessoas que se dedicam ao trabalho com populações como a de Mestre Pastinha e de que o conhecimento que temos acerca dessa realidade é muito escasso.

Com a equipe do projeto, a viabilização desse propósito foi imediato, pois a sua própria estrutura de funcionamento já incluía um horário semanal de reunião que objetivava a realização da análise da nossa prática e, a partir do ano de 2001, de planejamento. A análise da prática

é a oportunidade de ultrapassar a tradicional dicotomia entre teoria e prática, na medida em que, a exposição de situações e acontecimentos e das decisões tomadas para encaminhá-las é submetida à reflexão coletiva, podendo o grupo acrescentar outras possibilidades, encaminhamentos ou mesmo se dar conta de que, naquele caso específico, existem limites de compreensão, devendo, então, o grupo procurar auxílio externo. (...) É o dispositivo para o entendimento e também para a criação e a produção de conhecimento implicado (Sampaio: 2002).

Os encontros da equipe do projeto, que aconteciam todas as sextas-feiras à tarde, eram a oportunidade semanal que tínhamos de reunir todas as pessoas do projeto – estagiários, educadores, psicólogos e consultores – uma vez que, no resto da semana, além dos horários de trabalho de cada um alternarem, o fazer cotidiano não nos permitia conversar o suficiente sobre nossas ações.

Era uma das atividades de que eu, particularmente, mais gostava de participar, pois, era o momento de trocarmos informações sobre determinadas crianças ou grupos; de conversarmos sobre as situações do cotidiano; de trocarmos experiências sobre nosso fazer; de construirmos juntos estratégias de ação para lidar com determinadas situações ou pessoas; de sistematizarmos as atividades das oficinas; de dividir as nossas dúvidas e agonias; de celebrar as nossas conquistas e de coletivizar os nossos erros e fracassos; de saber o que cada um estava fazendo em cada frente de trabalho da qual participava; e de discutirmos os nossos relatórios mensais. Esse era um dos momentos mais ricos de nosso trabalho na medida em que essa análise nos permitia construí-lo, cotidianamente, e reconduzi-lo, quando necessário.

O trabalho de formação incluiu ainda a realização, no ano de 2002, de um curso de Formação de Educadores Sociais e um Seminário de Psicologia Escolar. Ambos foram produzidos pela própria equipe do projeto. O primeiro, que teve lugar na Mestre

Pastinha, objetivou discutir temáticas referentes ao nosso trabalho que possibilitassem uma atuação mais crítica e condizente com a população atendida pelo projeto. Seu programa constou da discussão sobre a lei de diretrizes e bases da educação (LDB); desenvolvimento infanto-juvenil; resiliência e a escola como fator de proteção; a exclusão/inclusão social; aprendizagem multirreferencial; o brincar e o brinquedo na educação; a questão étnica, além de uma apresentação dos trabalhos realizados nas oficinas do projeto até então e uma discussão dos artigos escritos por membros do projeto publicados no livro *Psicologia e Educação*. Somente um consultor externo foi contratado para debater sobre as LDBs. Os demais temas foram desenvolvidos pelos próprios membros do projeto que os distribuíram entre si. Para esse curso, apesar de termos convidado toda a equipe da escola, já sabíamos, de antemão, que as professoras não participariam, uma vez que ele aconteceu no mês de janeiro, mês de férias escolares. Para nós, foi inevitável marcá-lo nesse período porque, no projeto, esse mês tinha sido definido, no nosso cronograma de atividades aprovado no projeto financiado pelo PCPV, como mês de treinamento e planejamento da nossa equipe.

O Seminário de Psicologia Escolar foi produzido junto com o Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBa), realizado no auditório da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e aberto a todos os interessados. Tal evento, que se constituiu no III Seminário de Psicologia Escolar, nasceu do desdobramento da disciplina Psicologia Escolar II do curso de Psicologia da UFBa e se voltou para a discussão da prática do psicólogo que atua em educação e para a promoção do encontro entre estudantes e profissionais de psicologia que desenvolviam práticas em diferentes espaços de aprendizagem. Para tanto, pudemos unir ao relato da prática do projeto, as experiências de psicólogos das Casas de Acolhimento da Fundação Cidade-Mãe; do Projeto Paraguaçu; do Serviço de Psicologia da Escola Integral Allan Kardec e da escola de reparos de instrumentos da Casa das Filarmônicas.

Além dessas atividades, a necessidade de cuidarmos das questões relacionais que iam acontecendo na própria equipe do projeto que, por vezes, provocavam dificuldades e eventuais ressentimentos, fez com que também promovêssemos dois finais de semana de vivência, nos anos de 2001 e 2002, fora do espaço da escola, onde pudemos conviver e conversar mais intimamente sobre as nossas relações. Na primeira vez, três pessoas do

grupo se encarregaram de promover o trabalho; na segunda vez, contratamos uma facilitadora.

Com raríssimas exceções, a equipe do projeto sempre teve claro o quanto era importante, para a melhoria da nossa atuação, tanto a análise da prática, quanto os cursos, palestras e discussões que promovemos. No geral, as pessoas se envolviam com eles, da elaboração da proposta à sua execução. Ao longo do tempo, pudemos ouvir depoimentos que demonstravam como começaram a se perceber como possíveis tutores de resiliência e a repercussão que isso provocou nelas.

Uma das monitoras, falando da sua relação com uma aluna da escola, escreveu: *É claro que não sou ingênua o suficiente para achar que vivemos em um mundo ideal, que isso é um conto de fadas e que U. é a Gata Borralheira que irá se transformar de uma hora para outra em Cinderela, mas acho realmente que ela ouve, reflete e considera minhas opiniões. Agora o que ela vai fazer com elas, só o futuro dirá. O fato é que me sinto gratificada por ela ter me dado a oportunidade de chegar perto do seu mundo, nem que tenha sido por uma brechinha e eu espero fazer jus a essa confiança* (Maíra D'Oliveira, abril/2002).

(...) ressalto neste dia um momento mágico que vivi ao conversar com V. Enquanto eu tentava arrumar os materiais do armário ela aproximou-se de mim e espontaneamente começou a conversar comigo sobre sua vida, seus amigos e sua família de forma muito sincera. Ela sempre se referia ao seu sofrimento por causa das preferências de sua mãe pelo irmão. Nestes instantes me senti numa clínica, oferecendo a minha escuta àquela criança. Gente, foi tão lindo! É bom saber que uma criança te escolheu para falar um pouco dos seus sentimentos (Andréa Luz, junho/2002).

Quanto à formação da equipe da escola, víamos claramente a necessidade de investir na sua qualificação profissional, pois eram essas pessoas que estavam mais tempo em interação com as crianças, principalmente as professoras.

Sabemos da extrema dificuldade por que passam os professores de nossas escolas públicas. Temos professores com uma formação ruim, tanto durante o curso de magistério ou pedagogia, quanto ao longo da sua vida profissional, recebendo salários

cada vez menores, desvalorizados socialmente e exigidos como meros executores dos programas educacionais produzidos pelos técnicos de educação que desconsideram tanto o saber do professor, quanto a criança real atendida na escola. Aliado a tudo isso, precisamos considerar que as crianças chegam à escola com um repertório comportamental inesperado. No dizer de Sampaio (2002: 09)

A efetiva dificuldade de socializar as novas gerações encontradas pelas famílias em extrema situação de pobreza e desamparo, traz para a escola continentes de crianças que não estão habituadas, e por isso mostram-se avessas a exigências de submissão ou mesmo de negociação, resultando em situações de grande densidade conflitual no seio das salas de aula. Algumas delas podendo chegar ao comportamento francamente violento ou ameaçador mesmo da integridade física da professora”. Todas essas contingências fazem com que o professor sinta seu trabalho como sinônimo de sofrimento e impossibilidade.

*Logo no iniciozinho do mês, se não me engano no primeiro dia dele, fui à escola numa segunda-feira à tarde para cobrir Ney [monitor], e uma conversa com L. [professora] me beliscou a carne. Sempre me aproximo dela para falar sobre uma coisa ou outra e a conversa se desenrola em histórias variadas, mas sempre ligadas aos desafios da prática de ensinar. Neste encontro, falávamos sobre R. e L., dois de seus alunos da manhã, ela me contando sobre como fica perdida ao lidar com eles, como eles são alunos difíceis, como às vezes pensa em desistir pela **impossibilidade** de promover, nestes casos, mudanças significativas através da educação. Ela me falava do cansaço que sentia, da sua impotência quase paralisante enquanto educadora, e o que é mais grave, da sua descrença na transformação do sujeito (Catarina Vilanova, setembro/2002).*

O que os professores nem sempre se dão conta é do poder de influência que eles têm sobre as crianças. “É muito espantoso constatar a que ponto os professores subestimam o efeito de sua pessoa e superestimam a transmissão de seus conhecimentos” (Cyrulnik, 2003:95). Às vezes um pequeno gesto, um olhar, uma conversa anódina entre a criança e seu professor, pode ser o suficiente para modificar a trajetória de sua existência.

Cyrulnik (op. cit.) nos conta o caso do professor Bonnafa e seu aluno Miguel. Esse último era uma criança expatriada que, após perder seus pais, aos 16 anos, teve que trabalhar para se sustentar. Ele passa então a se dividir entre a escola e o trabalho. Já o professor, que ensinava ciência natural, era visto como um homem severo e austero. Um dia o professor vai almoçar na cantina em que Miguel trabalhava, esse “flagrante” foi suficiente para mudar a relação entre ambos. Embora o professor não tivesse mudado significativamente seu comportamento em sala de aula, ele passou a incentivar Miguel a partir de minúsculos sinais – “levantar de sobrelance e imperceptível aceno de cabeça que significava uma reverência” (op.cit: 94) – que esse último conseguiu captar. Isso foi o suficiente para fazer com que Miguel investisse na disciplina ensinada pelo professor, aplicando-se nos estudos, o que pode tê-lo ajudado a realizar seu sonho de se tornar médico.

Do mesmo modo que o professor pode se constituir em uma pessoa de referência para a criança, pelo simples fato de olhar para ela de modo otimista, como no caso acima, ele também pode, sem que saiba, reforçar a sua vulnerabilidade. Dentro dessa perspectiva, no Projeto Mestre Pastinha, nós acreditávamos que refletir sobre a sua prática e sobre a relação com as crianças, bem como conhecer a abordagem da resiliência, poderia ajudar as professoras da escola a se comprometerem mais com elas, tornando-se mais sensíveis à realidade das crianças e, assim, colocando-se mais disponíveis para estabelecer com elas uma relação, quiçá, mediada pela empatia, cumplicidade e solidariedade.

Contudo, as dificuldades de viabilizar essa formação se apresentaram desde o início do projeto. Havia uma dificuldade da escola de encontrar horários que possibilitassem esse trabalho. Ainda que as professoras tivessem duas reuniões mensais, elas visavam a elaboração do planejamento das atividades em sala de aula. A direção da escola argumentava que, para realizar tais encontros, seria necessário suspender as aulas em outros dias, além das duas sextas-feiras em que já se fazia isso para as reuniões de planejamento, chamadas de ACs (atividades complementares), e que, caso utilizássemos os sábados em que deveriam ter atividades escolares, conforme previsto no calendário escolar, as professoras encontrariam motivos para se ausentarem.

Com isso, foram poucos os momentos em que conseguimos marcar reuniões com todo o grupo da escola. No primeiro ano do projeto, conseguimos realizar apenas

duas reuniões (uma no começo do ano para explicar os propósitos do projeto e uma no final do ano para avaliá-lo) e uma palestra sobre o adolescente e o uso de drogas com o professor Tarcísio Andrade do Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas (CETAD), tema que provocava grande preocupação na equipe da escola.

No ano de 2001, já incluímos como objetivo do nosso trabalho a contratação de consultores para realizar cursos e palestras para ambas as equipes. Tivemos o cuidado de escolher, junto com a escola, principalmente, com as professoras, que temas interessaria estudar.

Foi-nos solicitado que trouxéssemos especialistas para discutir sobre sexualidade infanto-juvenil, drogas, alfabetização e seus processos, cuidados com a saúde, a história do Pelourinho, violência na escola e arte-educação.

Um problema de atraso do calendário dos cursos oferecidos pela secretaria de educação do Estado (SEC), previstos no plano de desenvolvimento escolar (PDE), prejudicou o nosso cronograma de formação. Conseguimos viabilizar, com a participação de toda a escola, os cursos sobre drogas e sexualidade infanto-juvenil; com a participação de alguns poucos membros da escola, o curso de arte-educação. A ausência de dois terços das professoras da escola, nesse último evento, incluindo aquelas que se comprometeram a participar, pode ter sido favorecida pelo fato de que esse curso foi oferecido no período junino de recesso escolar, mas revela também as dificuldades de engajamento das professoras na melhoria das condições educacionais das crianças.

O trabalho sobre alfabetização foi realizado, ao longo do ano de 2001 e 2002, com a contratação de uma consultora fixa que orientou o trabalho de alfabetização realizado pela escola. A palestra sobre saúde se transformou em uma atividade de sábado letivo e foi oferecida não só para as equipes da escola e do projeto, mas também para os pais e cuidadores. Já as discussões sobre violência na escola e a história do Pelourinho foram inviabilizadas pelo atraso do cronograma dos cursos da SEC.

De tudo, o que mais nos frustrou, ao longo de todo o tempo de trabalho do projeto, quanto à formação da equipe da escola, foi nunca termos conseguido ajudar as

professoras e a coordenação a incorporar nas suas reuniões quinzenais a discussão sobre sua prática, bem como realizar reuniões sistemáticas entre as duas equipes. Ainda que houvesse um interesse da parte da coordenação e direção da escola, esses trabalhos nunca ocorreram, seja porque a própria escola não conseguiu dispor de horários para realizá-los, seja porque as próprias professoras não se interessaram por tais discussões, principalmente a que se refere a análise de sua prática. Parecia que, para elas, falar de sua prática, dificuldades e medos, poderia significar uma auto-exposição e uma autodenúncia de incompetência. Preferiram, então, adotar uma postura corporativista onde não falavam nem de si, nem das outras.

Ainda assim, as atividades de formação que conseguimos realizar, tiveram uma boa repercussão junto aos participantes. A equipe da escola sempre avaliou os cursos e palestras que promovemos para ela como relevantes. Sempre considerou que sua formação profissional era insuficiente para prepará-los para realizar seu trabalho junto aos meninos e meninas da escola.

5.2.8. A ESCUTA E A ACEITAÇÃO INCONDICIONAL

Dois procedimentos atravessaram todo trabalho desenvolvido pelo projeto: a escuta e a aceitação incondicional. A primeira, abrangeu todas as frentes de atuação do projeto, em todos os momentos e lugares do nosso cotidiano dentro da escola; a segunda, foi incluída, principalmente, na relação que estabelecemos com as crianças.

Ainda que o projeto se compusesse, em sua maior parte, de um grupo de psicólogos e estudantes de psicologia, o trabalho de escuta não nasceu de forma estruturada dentro dele. Ele foi fruto, por um lado, de nossa reflexão acerca da nossa atuação dentro da escola, de outro lado, fruto do ‘acaso’.

Disposição de nossa parte para escutar o que o outro tinha a dizer sobre si mesmo e sua realidade, sobre o que pensava e sentia acerca do mundo, do outro e do que lhe acontecia, nunca faltou entre nós. Sempre soubemos que isso é importante, em um trabalho como o nosso, que visava favorecer a resiliência; além de ela ser uma das atividades que compõem a atuação do psicólogo em qualquer lugar onde ele realize seu trabalho.

Contudo, a expectativa dos professores, direção e coordenação da escola de que assumíssemos o lugar de disciplinadores, ocupando-nos dos alunos-problema, bem como a alta demanda da nossa participação no trabalho desenvolvido nas oficinas, que absorviam quase todo nosso tempo na escola, limitaram, inicialmente, um trabalho mais sistematizado de escuta.

A solicitação feita para nós pela equipe da escola era a mesma geralmente feita aos psicólogos que atuam na área escolar: que direcionássemos o nosso trabalho para os aspectos emocionais e familiares que, no seu entender, explicariam os comportamentos ditos inadequados, inadaptados e desajustados dos meninos. O pedido era de que fizéssemos atendimento clínico das crianças, as diagnosticássemos e realizássemos o seu tratamento ou as encaminhássemos para quem de direito.

Essa demanda dos adultos, era muito calcada no mito do "déficit cognitivo" das crianças pobres e do estigma do "aluno-problema". Ela foi compreendida por nós, mas refutada como uma possibilidade de nossa intervenção no espaço da escola. Certos de que não era essa nossa tarefa dentro da unidade escolar e de que os problemas de comportamento e de aprendizagem das crianças, apontados pelos professores e equipe técnica da Mestre Pastinha eram, em grande parte, provenientes dos problemas relacionais entre os adultos e as crianças da escola, e também, porque ainda não tínhamos muito claro como nós, psicólogos, podíamos melhor contribuir com esse contexto escolar, rejeitamos tudo aquilo que pudesse lembrar o enquadre do modelo clínico clássico de nossa atuação. Com isso, o trabalho de escuta acabou sendo realizado por nós, inicialmente, de maneira não sistemática.

Por outro lado, o trabalho nas oficinas era intenso e a proposta do projeto de se constituir também em um trabalho de pesquisa, exigia que nós acompanhássemos as atividades desenvolvidas nas oficinas. Isso não só com a intenção de monitoramento, mas também, com a possibilidade de termos um olhar diferenciado, que o estudo da psicologia nos propiciava, trazendo como contribuição uma visão da dinâmica da oficina. Sobrava, então, pouco tempo disponível para um trabalho sistematizado de escuta.

Essa situação se modificou, ainda em 2001, quando o atraso no financiamento retardou, em sete meses, o início do trabalho das oficinas, o que fez com que tivéssemos mais disponibilidade de tempo para ‘perambular’ pela escola, sem intenções preestabelecidas.

O pátio da escola passou a ser um lugar bastante freqüentado por todos nós. Esse era o local de passagem de um pavilhão de salas de aulas a outro; de ida ao bebedouro, banheiro, sala de TV, direção e coordenação; local onde estavam a cozinha e as mesas de lanche; principal espaço de encontro entre todas as pessoas da escola. O pátio era o lugar onde as crianças eram acolhidas pelos funcionários da escola quando chegavam e enquanto esperavam seus cuidadores vir buscá-las ao final da aula. Era o lugar onde lanchavam e onde brincavam, já que a escola não dispunha de espaço para o recreio. Era o local onde os funcionários se sentavam, nas horas de intervalos, para conversarem entre si e com as crianças. Era o local onde as mães e cuidadores esperavam, com seus filhos, a hora de iniciar as aulas ou onde os esperavam no final da manhã ou da tarde. O pátio era, pois, o local de maior movimentação e circulação de pessoas dentro da escola. Lugar onde a maior parte dos bate-papos e encontros aconteciam e, por isso mesmo, era o espaço mais favorável para o estabelecimento de relações mais fluidas.

Passamos, então, a diariamente sentar as mesas do pátio e, em pouco tempo, vermo-nos envolvidos em conversas reveladoras, e até confessionais, nas quais as crianças nos contavam sobre sua família, sobre sua relação com os colegas e professora; questionavam-nos sobre assuntos importantes para elas, tais como sexualidade, drogas etc; faziam perguntas sobre nós (onde morávamos, se éramos casados, se tínhamos filhos, etc.); falavam-nos sobre o que gostavam ou não; expressavam seus sentimentos e impressões acerca dos temas mais diversos: dinheiro, religião, relação pais-filhos, etc; contavam-nos sobre suas dificuldades e sofrimentos. As mães e cuidadores nos contavam sobre suas dificuldades, sobre o que faziam para viver, como educavam seus filhos e como os viam, etc. Os funcionários nos falavam sobre suas vidas e nos revelavam o que pensavam e sabiam sobre as crianças e o que sentiam em relação a elas, dando-nos a oportunidade de descobrirmos que eles conheciam bastante da realidade dos meninos. Eram eles, dentro da escola, quem mais sabiam sobre quem eram seus pais e/ou cuidadores, o que faziam para viver, onde e como moravam, etc. Algumas vezes, também pudemos conversar com as professoras que ficavam no pátio,

esperando a hora de ir para sala, ou no horário do lanche ou recreio. Normalmente, elas nos falavam sobre as crianças, como as viam e as quantas iam seu desempenho escolar. Vez ou outra, dividiam conosco as suas dificuldades pessoais.

Essa situação nos fez avaliar nossa atuação na escola. Precisávamos repensá-la e ampliá-la. Era preciso dar mais espaço para que a comunidade da escola e, principalmente, as crianças, alvo do nosso trabalho, pudessem falar livremente quanto e quando quisessem.

Demo-nos conta de que dar espaço para que as crianças falassem de si e de seus sofrimentos, poderia lhes possibilitar criar, com nosso apoio, alternativas para seu desenvolvimento que lhes permitissem encontrar caminhos para sua vida que não lhes fossem tão familiar e ‘natural’ como eram as drogas, a prostituição, a mendicância, a delinquência (Leite, 2002).

A partir dessa constatação, o trabalho de escuta passou a ser mais sistematizado. Além de colocar entre as nossas tarefas cotidianas esse trabalho, que passamos a chamar de “a hora da bobeira” ou “patilogia” - horário em que perambulávamos pela escola disponíveis para conversar com os adultos e crianças – a disponibilidade para conversar com eles passou a ter um lugar privilegiado dentro do projeto e a ser tarefa de todos os membros do projeto, psicólogos ou não psicólogos.

São Vanistendael e Lecomte (2000:38) quem nos ajudam a compreender que

(...) a verdadeira escuta não é uma coisa fácil. Ela exige reconhecer e ultrapassar nossos próprios demônios interiores. Qualquer que sejam as circunstâncias, a pessoa que se confia tem necessidade de saber que ela não será julgada, que seu discurso não será conhecido por mais ninguém, o que acontece raramente. Por outro lado, a escuta exige, paradoxalmente, que nós estejamos, ao mesmo tempo, alertas e receptivos. Frequentemente, nós preferimos oferecer respostas ao nosso interlocutor em vez de, simplesmente, escutá-lo. Uma resposta é valiosa e reassegura, sobretudo a nós mesmos. Mas optar por escutar verdadeiramente é assumir o risco de confessar nossa impotência e abandonar toda intenção de resposta. Eu me lembro de um jovem vivendo uma situação crítica que um dia

gritou para as pessoas encarregadas de ajudá-lo “ eu estou cansado de suas respostas; há alguém aqui que apenas queria me escutar? A escuta nos convida então a sair de nossa vontade de tudo controlar, nos abandonar à vida, sem cálculo.

Foi com esse sentido que adotamos a postura de escuta dentro do projeto. O nosso exercício diário era o de escutar o outro sem julgá-lo, avaliá-lo, compará-lo, mas também, sem aderir às suas opiniões ou se identificar com ele, ainda que procurássemos compreender as suas atitudes, comportamentos, idéias e valores (Barbier, 1996).

Dessa maneira foi que, no contato com as crianças, pudemos partilhar com muitas delas o que tinham de mais íntimo: uma das crianças, ao conversar com um de nós sobre sua vida, amigos e família, acabou falando do sofrimento que sentia por supor que sua mãe preferia o seu irmão a ela; uma adolescente desabafou sobre o quanto estava decepcionada com sua professora que julgava não ser uma boa professora na medida em que ela a desqualificava e a seus colegas, dizendo-lhes que não sabiam nada e que nunca iriam aprender.

A sistematização da escuta em nosso trabalho também nos tornou mais sensíveis para atentar para as entrelinhas do que nos era dito:

Neste mesmo dia R. [aluna da escola] chegou esbaforida gritando a todos: “eu nasci de novo!”. Dizia ela ter acabado de escapar viva de um desabamento de um prédio antigo no Comércio. Ela caminhava pela calçada a caminho da escola quando ouviu as pessoas gritando e pedaços de concreto caindo na sua frente. Só deu tempo dela correr e ouvir alguém lhe pronunciar “Você nasceu de novo!”, frase que ela naquele momento repetia insistentemente para que ela e outras pessoas ouvissem. Não foi surpresa ver alguns meninos fazerem piada do nervosismo de R.. Eu dei toda a minha atenção a ela, preocupada que estava em acolher seu desespero. Ela foi se acalmando e eu percebendo a utilidade dessa tal psicologia. Não interessava naquele momento saber até onde era “verdade” ou não o que estava sendo dito, mas perceber que naquele momento a garota precisava que alguém a escutasse e desse relevância àquilo que dizia, pois tinha vivido sozinha uma situação difícil e não podia simplesmente guardar seus sentimentos num compartimento escuro de seu corpo como

se nada tivesse acontecido. Ela queria dar visibilidade a sua dor e queria antes de tudo que os outros a confirmassem, para se sentir menos só e mais importante (Catarina Vilanova, agosto/2002).

Observando Grazielle pude perceber como é difícil para alguns revelar que não sabe ler, e como devemos ter muito cuidado em relação a isso. Como muitas vezes a perturbação na hora de realizar a atividade, ou a recusa em fazer, tem muitas vezes a ver com isso, com o enfrentamento com essa dificuldade (Fernanda Pondé, maio/2002).

Com o passar do tempo, as próprias pessoas nos procuravam quando queriam conversar ou desabafar. Foi assim que uma adolescente casada procurou uma das monitoras do projeto para lhe pedir ajuda a fim de conseguir encontrar um lugar onde pudesse escolher e fazer uso de contraceptivo e, a partir daí, tornou essa monitora sua confidente, contando-lhe sobre sua relação com o companheiro, sobre sua vida sexual, as dificuldades com sua filha e com a avó, etc. Da mesma forma, eu me tornei confidente de uma mãe e de uma funcionária da escola que estavam vivendo, ambas, problemas relacionais com seus respectivos maridos.

Escutar também compreende a aceitação incondicional do outro; ou seja, relacionar-se com a pessoa a partir do que ela é, lidando com suas qualidades positivas e negativas, deixando-lhes claro que ela continuará sendo benquista e bem-vista, mesmo nas situações em que adote posturas inadequadas, mas sem isso significar aceitar todo e qualquer comportamento que venha a ter (ler mais sobre isso no item O projeto Como Rede Apoio Social).

Essa sempre foi uma das máximas dentro do projeto e foi colocada em prática cotidianamente, principalmente, na nossa relação com as crianças. Com o passar do tempo, elas próprias começaram a entender as decisões e posturas que tomávamos como cuidado, preocupação e afeto de nossa parte em relação a elas - mesmo aquelas que envolviam alguma situação dolorosa, de contenção ou de restrição dos seus comportamentos.

Neste dia, quando estava saindo da escola, surgiu uma briga, do nada, entre R. (maior), e F. (aluno de E.). Este, tomou um murro na boca e machucou o lábio, fazendo

com que o sangue descesse imediatamente. Quando o irmão de F., B., viu a cena, ficou completamente fora de si, correndo na direção de R. para defender o irmão. Foi justamente na hora em que eu ia passando. Segurei-o pelos braços, contive-o, mas ele continuava gritando, chorando: “me largue, eu vou matar ele!!”. Segurei-o durante muito tempo, impressionada com sua força (ele é um tanto franzino), cansada, e ele não se acalmava. (...) Mesmo depois de muito tempo, B. continuava nervoso, saiu da escola ainda irritado (...). No dia seguinte, B. ainda chegou de cara fechada, mas foi relaxando ao longo do dia. A. [diretora da escola] conversou com ele, que já estava mais receptivo. Abraçaram-se com força e eu, aproveitando a deixa, perguntei se ele ainda estava “de mal” comigo. Ele disse que não e também me abraçou apertado. Fiquei muito feliz por parecer que ele entendeu a nossa intenção ao contê-lo (Renata Camarotti, maio/02).

Aceitar incondicionalmente as crianças implicava para nós preservar, em qualquer situação e a qualquer custo, a sua integridade física e emocional, ainda que para isso tivéssemos que lidar com situações difíceis envolvendo as crianças, e que eram sempre conduzidas com a participação e inclusão delas, fazendo-as se responsabilizar pelo que fizeram, refletirem sobre sua ação e encontrar, com nosso apoio, a melhor alternativa para a questão.

Vivemos, nos meses de agosto e setembro de 2002, um situação de roubo que, junto com a equipe técnica da escola, com os meninos envolvidos e com seus pais, conseguimos dar um encaminhamento que consideramos positivo para todos nós, adultos e crianças, envolvidos na situação.

Nesses dois últimos meses [agosto e setembro] alguns arrombamentos de armários e roubo de material escolar se tornaram freqüentes em Mestre Pastinha. Nessa semana, W. e E. [funcionárias da escola] flagraram os meninos arrombando os armários: eram quatro alunos do turno da manhã e um do turno da tarde. Dois deles nunca adotaram esse tipo de comportamento na escola, enquanto que os outros três tinham alguns precedentes.

Depois de algumas horas de conversa entre eu, Renata [psicóloga do projeto], A. [diretora da escola] e O. [coordenador da escola], decidimos conversar com cada um

dos envolvidos e posteriormente com seus cuidadores na presença dos meninos (Diário de campo, 7 de outubro de 2002).

A conversa mais marcante foi com a mãe de um dos meninos que nunca teve esse comportamento na escola. *Ela chegou com ele sem saber do que se tratava a solicitação de que viesse à escola, pois seu filho não tinha lhe comunicado o que ocorreu. Ele estava constrangido e cabisbaixo e ela, meio apreensiva, queria saber do que se tratava. Foi A. [diretora da escola] quem muito cuidadosamente expôs a questão. E foi constrangedor para mim ver a reação da mãe que foi a de baixar a cabeça envergonhada. Ela era uma mulher de meia idade e parecia muito cuidadosa com seu filho e, ao longo da conversa, demonstrou que lutava com dificuldade para educar L. Ela não soube o que dizer naquele momento, mas nós quatro [eu, Renata, a diretora e o coordenador], tentamos, na medida do possível, criar um ambiente de apoio para eles. Não estávamos ali para acusá-la pelo ocorrido, mas para junto com ela e com seu filho encontrar uma solução para o caso. Felizmente depois de algum tempo de conversa e passado o momento inicial de susto da mãe e constrangimento de L., que só fazia chorar, conseguimos fazer a mãe dele compreender que essa era uma questão que dizia respeito a eles dois, sem a necessidade de envolver um tio “que lhe daria a lição que ele precisava” como ela queria fazer; conseguimos também fazer L. dimensionar a gravidade do seu ato (arrombamento e roubo de bens públicos) e as implicações que isso poderia ter se déssemos queixa do ocorrido na Delegacia do Menor. Por fim, o papo teve a repercussão que desejávamos [uma condução pedagógica do ocorrido que mostrasse para o menino que estávamos todos juntos no intuito de apoiá-lo] e tivemos o cuidado de só deixá-los irem embora quando sentimos que eles estavam bem, na medida do possível, é claro (Diário de campo, 16 de outubro/2002).*

Um dos aspectos mais importantes desse trabalho diz respeito ao fato de que ele acabou se estendendo para as crianças egressas. Com uma certa frequência, éramos procurados por alguns ex-alunos que queriam conversar, obter orientação, etc.

Eu mesma me tornei pessoa de referência, ao longo do tempo do projeto, para um ex-aluno que, ao terminar a 4ª série, em 2000, saiu da escola. Ainda nesse mesmo ano, começamos uma amizade. Ele era um garoto tímido, com poucos amigos, cuja dificuldade relacional se incrementava devido a sua gagueira. Ele tentava disfarçar essa

dificuldade, fingindo ‘indiferença’. Fingia que não se importava de não ter muitos amigos, que não gostava de comemorações, lazer e diversão.

Aproximei-me dele, aos pouquinhos, como quem não queria muita coisa e o resultado foi que, quase todos os dias, no fim das aulas, nos intervalos ou nas aulas-passeio conversávamos bastante. Eu procurava conhecer sua vida e ele, por sua vez, questionava-me sobre mim. Quando ele saiu da escola, continuou indo me procurar para conversar, pedir ajuda, etc.

Hoje A. veio me procurar porque a diretora da escola onde ele está agora estudando quer “transferi-lo” para outra escola com o argumento de que, por ele ser gago, isso afeta o seu processo de aprendizagem. Ele então sem saber o que fazer, mas achando que aí tinha algo errado, foi em Mestre Pastinha me procurar para pedir orientação. É claro que me meti, sim na história e consegui evitar que a diretora o tirasse de lá (diário de campo, 14 de maio/2002).

Em uma das nossas conversas, ele me revelou o motivo pelo qual gostava de conversar comigo: *você é a única pessoa que tem paciência de esperar eu falar, sem ficar completando o que eu digo*. Essa sua revelação fez-me dar conta de que, assim como eu o escolhi, ele me escolheu, o que, por sua vez, faz-me lembrar Gils (2001) que diz que, na aceitação incondicional, o adulto aceita a criança, mas ela, por sua vez, deve consentir ser aceita. Em suas palavras, “em suma, a criança e o adulto são parceiros na aceitação. Eu gostaria assim de destacar a idéia de que o adulto conduz a criança (como o faz a mulher grávida), mas que, ao mesmo tempo, a criança se deixa conduzir, ela permite que o adulto a conduza” (pág. 292). Então o que, na verdade, existe na aceitação incondicional, é uma parceria e não uma atividade unilateral como poderíamos supor. Foi o que se deu entre alguns adultos do projeto e ex-alunos da escola.

6. À GUIA DE CONCLUSÃO

A Organização Panamericana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS), através do Programa de Saúde do Adolescente, tem por objetivo a promoção da saúde e o desenvolvimento dos jovens – dos 10 aos 24 anos – do Caribe e da América Latina. Em 1998, este organismo publicou o *Manual de Identificación y Promoción de la Resiliencia en Niños y Adolescentes*, escrito por Munist et alii. Nele sugere ações que agentes de saúde e educadores podem efetuar para gerar e fortalecer características resilientes em crianças e adolescentes. A seguir, apresento as sugestões descritas no Manual para crianças a partir dos 8 anos, faixa etária correspondente à maioria das crianças da Escola Mestre Pastinha.

- “Fornecer amor incondicional.
- Expressar dito amor verbal e fisicamente de maneira apropriada à idade [da criança].
- Usar limites, comportamentos tranquilizadores e observações verbais para ajudar a criança a manejar e modular seus sentimentos, especialmente os negativos e as respostas impulsivas.
- Desenvolver comportamentos conseqüentes que transmitam valores e normas, incluindo fatores de resiliência.
- Explicar claramente as normas e expectativas.

- Elogiar as conquistas e comportamentos desejados, tais como finalizar uma tarefa difícil.
- Promover oportunidades de praticar o como lidar com os problemas e adversidades através da exposição a situações adversas e fantasias manejáveis; guiar na solução de problemas, baseando-se no uso de fatores apropriados de resiliência.
- Encorajar a comunicação de fatos, expectativas, sentimentos e problemas para que discutam e compartilhem. Desse modo, pais e cuidadores devem:
- Equilibrar o desenvolvimento da autonomia com a ajuda que deve estar sempre disponível, mas nunca ser imposta.
- Equilibrar as conseqüências ou sanções de erros com carinho e compreensão, assim a criança pode falar sem sentir demasiada angústia, ou medo de perda da aprovação ou do amor.
- Comunicar-lhe e negociar com ela acerca de sua crescente independência, suas novas expectativas e novos desafios.
- Incentivá-la a que aceite a responsabilidade de seus comportamentos e, ao mesmo tempo, promover sua confiança e otimismo sobre os resultados desejados.
- Promover e desenvolver sua flexibilidade para que selecione diferentes fatores de resiliência como respostas a situações adversas, por exemplo, buscar ajuda, ao invés de seguir sozinha em uma situação muito difícil; mostrar simpatia e compreensão ao invés de continuar com aborrecimento e medo; e compartilhar os sentimentos com um amigo ao invés de continuar sofrendo sozinho (pág. 44)”.

Para adolescentes a partir de 12 anos, o Manual ainda sugere a pais e educadores:

- “Estimular o desenvolvimento da capacidade de escutar, de expressão verbal e não verbal e de comunicação em geral.
- Fortalecer a capacidade de manejo da raiva-aborrecimento e das emoções em geral.
- Reforçar a capacidade de definir o problema, de optar pela melhor solução e de aplicá-la cabalmente.
- Oferecer preparação para enfrentar as dificuldades do ingresso no mercado de trabalho (pág. 49)”.

De um modo geral, analisando as ações do Projeto Mestre Pastinha à luz da proposta descrita nesse Manual, é possível perceber que nossas ações caminharam bem próximas às ações nele propostas, ainda que não o tenhamos utilizado como guia para nossa prática.

Para nós do projeto, só era possível trabalhar no universo da Escola Mestre Pastinha, conhecendo a sua realidade. Para tanto, foi preciso imergir nela e só então construir uma proposta de intervenção condizente e coerente com as dificuldades daquele lugar. Concordo com Manciaux (2001) de que não existe um “livro do mestre” ou um “kit resiliência” que vai instrumentalizar sua aplicação. Como nos lembram Munist et alii, no próprio Manual, ainda que a resiliência seja um fenômeno humano universal, cada contexto tem suas peculiaridades que precisam ser conhecidas a fim de que seja possível potencializar os recursos da pessoa ou do grupo que vive em situações adversas.

Contudo, é possível perceber, tanto no Manual, quanto nos relatos de experiências existentes na literatura da área, que parece haver algumas ações que, independente da cultura onde são aplicadas, podem caminhar na direção de favorecer a resiliência. Talvez tenha sido a partir dessa observação que as OPS/OMS tenham proposto a elaboração do referido manual. Nesse sentido, ele tem seu mérito e sua relevância, ainda que não possa garantir que o “treinamento” proposto resulte em crianças que lidem de forma saudável com os empecilhos postos – material, emocional, social e/ou cultural- ao seu desenvolvimento.

Tais ações, comuns a várias experiências, referem-se mais à disponibilização de uma rede de apoio que propicie condições voltadas para promover mudanças na trajetória de vida da pessoa. Para Munist et alii (1998: 37), “o carinho entre a criança e os adultos do seu bairro ou comunidade, os professores e os agentes de saúde (...) são marcos de segurança adicional que podem resultar em alterações significativas na vida das crianças e que as ajudem (...) a uma melhor preparação para enfrentar adversidades”.

Assim, não é uma coincidência que as ações realizadas no projeto, em muito, assemelhem-se às sugestões do Manual, ainda que Projeto e Manual divirjam quanto à compreensão do que seja resiliência.

Diz ele que

a resiliência é um instrumento clínico que exige um quadro moral. Isso implica que um indivíduo deve superar a situação de adversidade dentro das normas culturais na qual ele se desenvolve. Não resta dúvida de que, como agentes de saúde e/ou educadores, devemos discutir o socialmente aceitável e ser claros acerca de quem são aqueles que definem as normas (pág. 10).

Concordo parcialmente com essa afirmação. Sem dúvida, ao trabalhar dentro da perspectiva da resiliência, o educador deve, sim, discutir as normas e valores sociais. Contudo, penso que não é esse o ponto de partida. O ponto inicial deve ser o acolhimento, o encontro com a pessoa, que implica compreender a sua perspectiva e modo de funcionamento; as lentes, muitas vezes diferentes, através das quais percebe o mundo em que vive e suas condições de existência. Questionar, desde o início, suas condutas é dificultar a possibilidade da intervenção, quando não inviabilizá-la.

Tomando o caso específico das crianças da escola Mestre Pastinha, caso tivéssemos entrado na escola questionando e/ou condenando, por exemplo, o modo agressivo como, muitas vezes, elas se relacionavam com os outros, adultos ou crianças, provavelmente, não teríamos tido êxito em nos aproximar delas. Assim, foi preciso aceitar, inicialmente, essa forma de conduta, como um padrão relacional disseminado entre esse grupo de crianças e só, *a posteriori*, ir, junto com elas, refletindo, criando as bases para sua redefinição, à medida em que ser agressivo ia deixando de fazer sentido, pela aprendizagem de outros códigos de conduta.

As normas de que fala o Manual, no trecho acima, para o Projeto, era fruto de uma criação coletiva, “aqueles que definem as normas” éramos todos nós, adultos e crianças. Normas estas construídas na intenção de viabilizar a convivência entre humanos, necessariamente diferentes, devendo permanecer, como foram definidas, apenas enquanto derem conta das situações vividas de forma coletiva.

Além disso, é preciso não desconsiderar que as pessoas que passam por adversidades querem ser ‘normais’, ou seja, elas querem ser e pertencer, querem sentir-se alguém e alguém **com**, destinação biológica de nossa espécie. As pessoas, não escolhem estar, deliberadamente, em situação ‘marginal’ dentro da sociedade. Por outro lado, é preciso questionar o que é estar **dentro** das normas culturais. Pensando na nossa cultura, muitas vezes, isso significa não expor a sua dor, a sua dificuldade, “virar-se com suas feridas”, como bem diz Cyrulnik (1999). Muitas vezes, a cultura, em nome da moral, termina por agredir as pessoas, exigindo que elas pareçam ‘normais’ para serem aceitas socialmente. Talvez seja importante pensar no que nos fala Manciaux (op. cit: 307) quando diz que “a prudência é o rigor a fim de evitar os possíveis efeitos perversos da resiliência” efeitos esses que podem ser, como aponto no primeiro capítulo desse trabalho, o responsabilizar a pessoa pelas suas condições de existência, desencorajando dessa forma, ações governamentais e sociais voltadas para a redução paulatina das desigualdades. Foi acreditando nessa perspectiva que atuamos, todos esses anos, na Escola Mestre Pastinha, que buscamos pensar e agir dentro dela como um espaço de convivência e de proteção, onde as crianças pudessem, não só estabelecer laços afetivos e relações interpessoais significativas, mas também, onde pudessem participar de atividades que contribuíssem para o seu desenvolvimento sociocultural, relacional, emocional, cognitivo e corporal. Um lugar onde pudessem ser, simplesmente, crianças, direito esse tão violado em nosso país, infelizmente.

Seria irresponsabilidade, por um lado e incoerência, por outro, afirmar, na conclusão desse trabalho, que todas as ações do projeto, resultaram em bons frutos. Não se ensina uma pessoa a se tornar resiliente, o máximo que podemos fazer, é criar condições que favoreçam a sua resiliência e, sempre que possível, encontrar modos de acompanhamento, aos quais ela possa recorrer, quando julgarem necessário. Isso implicaria disponibilizarmos, em torno dessas crianças, uma rede efetiva de apoio social, onde políticas públicas e iniciativas civis estivessem irmanadas em torno dos mesmos objetivos. Neste momento do desenvolvimento da política de assistência à infância e à juventude no Brasil, não temos muito a comemorar. Quantas crianças, nesse tempo em que lá estivemos, simplesmente “desapareceram”? Quantas vezes nos afligíamos por não dispor de outras instituições onde pudéssemos encaminhá-las, quando enfrentavam dificuldades para as quais nem a escola, nem o projeto eram

soluções? O que aconteceu com aquelas que foram “recolhidas” ao CAM? Como era difícil, muitas vezes, criar uma interlocução com outros projetos de assistência, públicos ou privados, encarregados da tutela daquelas que já não mantinham laços familiares. Um mero atendimento de saúde para uma criança adoecida, era motivo de verdadeiras peregrinações da equipe a postos de saúde e hospitais.

Ainda que se tornar um resiliente seja algo casuístico, resultando de arranjos acidentais, ao longo do nosso trabalho na escola, pudemos perceber o leque de possibilidades que abordar o trabalho social, a partir do ângulo da resiliência, traz para educadores, para os que atuam em projetos sociais e os profissionais que trabalham na promoção de saúde, na medida em que ele enfatiza os aspectos saudáveis do ser humano, propondo uma busca ativa dos recursos pessoais e ambientais que conduzem à superação de condições adversas e/ou traumáticas.

Trabalhar nessa perspectiva permitiu, a toda a equipe, aprender muito sobre nossa formação e nosso fazer como psicólogos. Nesse sentido, estivemos no interior de uma experiência privilegiada de formação pela crítica cotidiana dos modos ordinários desse “ser psicólogo na escola” ainda tão disseminado nas mentalidades de dentro e de fora dessa instituição. Os desafios colocados pelo dia a dia da Mestre Pastinha, obrigou-nos, por um lado, a continuar comprometidos com nossa formação profissional e, por outro, levou-nos a repensar e ampliar as nossas possibilidades de ação, colocando-nos a necessidade de romper com a cisão teoria/prática; a repensar, no calor de situações imprevistas, inusitadas, nossa atuação; a tecer de dia e desfazer à noite nossas certezas, desestabilizando o clássico lugar do saber e da ação do psicólogo, que, muitas vezes aprende a se comportar como um “psicozorro”, como ironiza Cyrulnik (1999). Ou seja, como aquele que, como faz um herói, com seu poder, parte para socorrer o outro, a vítima, por julgá-la frágil e indefesa, e que, em alguma medida, tem necessidade de que esse último permaneça vítima para que ele vivencie, do modo mais permanente possível, esse “ser herói”.

Assim, o exercício de uma humildade ativa, de um aguçamento de nossa capacidade crítica foi se desenvolvendo como uma condição para nosso trabalho, que nos levou a repensar o formato estabelecido e, infelizmente, ainda dominante, para a contribuição desse profissional ao universo da educação: avaliar, medir e controlar

comportamentos e pessoas, pilares sobre os quais devem ser estabelecidos os contornos da sua prática, defendendo-se, dessa forma, da angústia frente a itinerários de vida carregados de dificuldades.

Relendo o que escrevi acima, notei ter passado, subitamente, da primeira pessoa do singular para a primeira pessoa do plural. Não por mero acidente isso se deu: viver o cotidiano de Mestre Pastinha, conduziu-nos para o saber do e com o outro; para a valorização de um coletivo de pessoas, aprendendo a lidar com o conflito, o paradoxo, a partir de uma ética solidária.

Se os ganhos na formação da equipe são claros, infelizmente, não podemos dizer o mesmo de nossa ação junto às professoras, um dos atores principais da escola, no que é, a partir da atuação dela, na sala de aula, que a educação de pessoas se faz, ou deveria se fazer, de forma contínua e consistente. Penso que não conseguimos envolvê-las, não conseguimos lhes mostrar o sentido do que estávamos propondo, nem fazê-las compreender que a educação de uma criança é um fato, antes de mais nada relacional e que, retirar os filtros, as cortinas que as impediam de ver aqueles “alunos rebeldes” - oriundos de ambientes “desfavorecidos”, de pais “desatentos” e “sem cultura” - como “crianças-com-futuro”, **apenas** esse gesto, poderia aumentar suas chances de contrariar o destino que lhes era imposto. Concluo esse trabalho sob o incômodo dessa constatação. Não posso dizer que não vimos mudanças, que solidariedades não aconteceram, mas que sua inconsistência e pontualidade, a resistência em aprender, a deslocar-se daquilo que era “seguro”, da conformidade e imobilidade, impediram que desenvolvêssemos, com elas, uma parceria efetiva e na direção de deslanchar ou favorecer processos de resiliência já em curso.

Refletindo sobre as professoras, penso que todas essas dificuldade apenas revelam a ponta de um iceberg. A perda de autonomia, poder político, social e econômico da categoria, acompanham décadas de desmantelamento da educação pública em nosso país. Enquanto isso não for resolvido, ou, ao menos, encaminhado, a profissão de professor, especialmente aquele do ensino fundamental, continuará sendo a última opção para alguém que quer entrar no mercado de trabalho e, caso já esteja engajado nessa função, o desejo de escapar dela, vai acompanhar seu exigente exercício. Além disso, números de matrícula nada dizem acerca da natureza e qualidade das ações que

ocorrem, efetivamente, nas salas de aula. Enquanto os poderes públicos estiverem preocupados apenas com a extensão da cobertura escolar, cegos à revalorização desse profissional que, como Sampaio (2002) arrisca dizer, jamais será substituído por tecnologias, o deserto afetivo da sala de aula continuará sendo ampliado. É da necessidade de formação existencial do professor que essa autora fala, de assumir a educação de crianças e jovens com tarefa incontornável da vida e elemento favorecedor de mudanças. Assim, ressignifico o fechamento da escola, fato já referido na apresentação dessa dissertação; ele demonstrou a surdez e cegueira das políticas públicas quanto às necessidades específicas dessa população. A função da escola ainda se restringe à “transmissão” de conhecimentos, e os *experts* em educação, que atuam no planejamento de políticas educacionais, ainda não conseguem vislumbrá-la como um espaço que pode, sim, constituir-se como um local de proteção, conforto e segurança para os que nela irão viver grande parte de suas vidas:

Como nos lembra Gouvêa (2000: página irregular),

A escola representa para muitas (...) crianças e jovens o único ambiente estruturado de convivência, antes até de ser um ambiente de aprendizado de letras e números. Se pensarmos nas populações das periferias das cidades médias e grandes, cujas condições habitacionais são bastante precárias, compostas de famílias que apresentam um grau elevado de desagregação (...) e taxas de desemprego que atingem os níveis mais elevados nos momentos de crise econômica, a escola deveria cumprir o papel de acolhê-las, situá-las, exercitar a convivência e a tolerância, e nunca de expulsá-las. A construção da sua autoestima é o que mais importa. A sua capacidade de aprender, agora sim, as letras e os números vai depender muito dessa acolhida.

É nessa perspectiva de compreensão do espaço escolar que, atuar a partir da abordagem da resiliência, pode contribuir para a construção de uma nova escola, no que ela nos ensina a acreditar nas crianças e na possibilidade de superação de adversidades. Compenetrar-se disso e divulgar conhecimento científico a esse respeito é tarefa política dos profissionais da educação, na qual se inscreve também uma prática psicológica onde saúde e educação caminham juntas.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

André, Marli E. D. A. (1989). A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.) – *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez.

André, Marli E. D. A (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.

Antelo, Estanislao & Abramowski, Ana Laura (1999, setembro). Movimentos do negativo no ensino médio – como abandonar a pedagogia “Ingalls?”. *Revista Estilos da Clínica*, 4(7), 131-137.

Barbier, René (1996). *La Recherche-Action*. Paris, Economica.

Bethelleim, Bruno (1980). *A Psicanálise dos Contos de Fadas* (A. Caetano, Trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Bogdan, Roberto & Biklen, Sari Knopp (1994). *A Investigação qualitativa em educação*.

Portugal: Porto.

Boumard, Patrick (1999, novembro). O Lugar da Etnografia nas Epistemologias Construtivistas. *Psi- revista de psicologia social e institucional*, 1(2) Recuperado em 25.maio.2001: <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/capa.htm>

Bowlby, Jonh (1982). *Formação e rompimento dos laços afetivo* (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Cruz, Silvia Helena Vieira (1997). Representação de escola e trajetória escolar. *Psicologia USP*, 8 (1).

Cyrulnik, Boris (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.

Cyrulnik, Boris (2001a). *Les vilains petits canards*. Paris: Odile Jacob.

Cyrulnik, Boris (2001b, dezembro). Nunca se deve reduzir uma pessoa a seu trauma. (Depoimento a Anne Rapin). *Label France*, 45. Recuperado em 25 maio 2003: <http://www.ambafrance.org.br/abr/label/label45/sciences/pages.html>.

Cyrulnik, Boris (2003). *Le Murmure des Fantômes*. Paris: Odile Jacob.

Damatta, Roberto (1987). *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1989). *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova fronteira.

Fortin, J. (2002). Peut-on éduquer à la resilience? *Le Furet*, 38, 41-43.

Foucambert, Jean (1994). *A Leitura em questão* (B.C. Magne, Trad.) Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Geertz, Clifford (1978). *A Interpretação das Culturas* (F. Wrobel, Trad.) São Paulo: Zahar.

Gils, Jan Van (2001). Une Pédagogie fondée sur le respect de l'enfant et le dialogue: la contribution de la résilience. In: Cyrulnik, Boris & Balegno, Lorenzo & Boët, Silvie & Born, Michel & Colmenares, M^a Eugenia & Delforge, Brigitte et alii – *La Résilience: le réalisme de l'espérance*. Paris, Fondation pour l'Enfance/Erès. pp.

285-304.

Gouvêa, Gilda Pereira Portugal (2000, janeiro/março). Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (1). Recuperado em 13 jan. 2004, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br

Grupo Ambientalista da Bahia (1999). *Mestre Pastinha: uma escola integrando educação ambiental e prevenção do uso de drogas e DST/AIDS*. Salvador, BA: Autor.

Grupo Ambientalista da Bahia (2000). *Mestre Pastinha: uma escola integrando educação ambiental e prevenção do uso de drogas e DST/AIDS*. Salvador, BA: Autor.

Grupo Ambientalista da Bahia (2001). *Projeto Mestre Pastinha: uma escola atuando junto ao risco*. Salvador, BA: Autor.

Lapassade, Georges (1996). *Les Microsociologies*. Paris: Economica.

Laplantine, François (1988) – *Aprender Antropologia* (M.A. Chauvel, Trad.). São Paulo: Brasiliense.

Laplantine, François (1996). *La Description Ethnographique*. Paris: Nathan.

Leite, Rita de Cássia N. (2002). A clínica e a clínica em um contexto escolar. Em: Martins, João Batista (org.). *Psicologia e educação – tecendo caminhos*. São Carlos, SP: Rima, pp. 77-84.

Luthar, Suniya S (1993). Annotation: methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 441-453.

Luz, Andréa Santos/ Oliveira, Catarina V. M. de / Pondé, Fernanda e Araújo, Soraia A. (2002) - O funcionário como educador numa escola estadual de Salvador. In: Martins, João Batista (org.) – *Psicologia e Educação: tecendo caminhos*. São Carlos, SP: Rima, pp. 61-75.

Maldonado, Maria Tereza (1989) – *Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Manciaux, Michel (2000). L'enfant et la resilience surmonter maladie, traumatismes, stress. *Bulletin des médecins suisses*, 81(24), 1319-1322.

- Manciaux, Michel (2001). Conclusion et Perspectives In: Cyrulnik, Boris & Balegno, Lorenzo & Boët, Silvie & Born, Michel & Colmenares, M^a Eugenia & Delforge, Brigitte et alii– *La Résilience: le réalisme de l'espérance*. Paris, Fondation pour l'Enfance/Erès, pp.305-315.
- Martins, João Batista (1997). A Escola Pública como um Espaço Sócio-Cultural. *Revistas da Aduel – Sindiprol*, 2(2), 05-11.
- Michaud, P. A. (1999). La résilience; um regard neuf sur les soins et la prevetion. *Arch. Pediatr*, 6, 827-831.
- Munist, Mabel & Santos, Hilda & Kotliarenco, María Angélica & Ojeda, Elbio Néstor Suárez & Infante, Francisca & Grotberg, Edith (1998, setembro). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia em niños y adolescentes*. [S.l.]: Organização Panamericana de Saúde/Organização Mundial da Saúde/ Fundação Kellog.
- Patto, Maria Helena de Souza (1997). A família pobre e escola pública. Em: Patto, Maria Helena de Souza (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, Marcos Emanuel (2002). *Psicologia Social dos Estereótipos*, São Paulo: EPU.
- Rutter, Michael (1985). Resilience in the face of adversity protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal and Psychiatric*, 147, 598-611.
- Rutter, Michael (1987, July). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal Orthopsychiatric*, 57(3), 316-331.
- Rutter, Michael (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Rutter, Michael (1998, novembro). L'enfant et la resilience (depoimento a Karen Sadlier). *Le Journal des Psychologues*, 162, 46-49.
- Sampaio, Sonia Maria Rocha (1997). *O corpo no Cotidiano Escolar (ou a miséria da pedagogia)*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/Bahia.
- Sampaio, Sonia Maria Rocha (2002). Um ensaio sobre a formação. Texto inédito.
- Secretaria de Turismo do Estado da Bahia (1998). Recuperado em 25.04.2003: <http://www.sct.ba.gov.br/relatorios.index.asp>

- Tomkiewicz, Stanislaw (1999). Résilience: l'amour et la loi. In: Poilpot, Marie-Paule (org) – *Souffrir mais se construire*. Paris: Fondation pour l'Enfance/Erès, pp. 175-184.
- Tomkiewicz, Stanislaw (2001). L'émergence du concept. In: Cyrulnik, Boris & Balegno, Lorenzo & Boët, Silvie & Born, Michel & Colmenares, M^a Eugenia & Delforge, Brigitte et alii – *La Résilience: le réalisme de l'espérance*. Paris: Fondation pour l'Enfance/Erès, pp. 45-66.
- Tousignant, Michel (2000?). Ecologie sociale de la résilience. In: Cyrulnik, Boris (org.) *Ces enfants Qui tiennent le coup*. Revigny-Sur-Ornain, França: Hommes & Perspectives, pp. 61-72.
- Universidade Federal da Bahia/Departamento de Psicologia (2001). *Relatório de Avaliação do Projeto Mestre Pastinha*. Salvador, Bahia: Autor.
- Vanistendael, Stefan (1995). *Cómo crecer superando los percances: resiliência capitalizar las fuerzas del individuo*. Genebra, Suíça: Internacional Catholic Child Bureau.
- Vanistendael, Stefan & Lecomte, Jacques (2000). *O bonheur est toujours possible: construire la résilience*. Paris: Bayard Editons.
- Vanistendael, Stefan (2001). Humour et résilience: le sourire qui fait vivre. – In: Cyrulnik, Boris & Balegno, Lorenzo & Boët, Silvie & Born, Michel & Colmenares, M^a Eugenia & Delforge, Brigitte et alii *La Résilience: le réalisme de l'espérance*. Paris: Fondation pour l'Enfance/Erès, pp. 161-192.
- Wallon, Henri (1971). *Origens do Caráter da Criança* (P. da S. Dantas, Trad.) São Paulo: Difusão Européia de Livros.
- Werner, Emmy E (1989, janeiro). High-risk Children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal Orthopsychiatric*, 59(1), 72-81.
- Yunes, Maria Angela Mattar & Szymansky, Heloísa (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: Tavares, José – *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, próprio. 13-42.