

DEPENDE DO JEITO QUE SE FAZ
Marta **Nörnberg** – UNILASALLE
Agência Financiadora: UNILASALLE

O presente texto compartilha reflexões que resultam de uma pesquisa que ocupou-se em acompanhar o processo de gestão do trabalho pedagógico realizado no interior de uma instituição que abriga crianças e jovens vítimas de violência social e ou familiar. Tomou como elementos de análise documentos e observações realizadas na instituição. A instituição é um abrigo onde crianças e jovens vivem até que seu processo de retorno ao convívio familiar e social de origem seja autorizado pelo juiz da Infância e Juventude. Ali, elas participam de atividades vinculadas à organização de uma casa e fazem atividades lúdicas e formativas em oficinas pedagógicas. Seu processo de escolarização acontece mediante a matrícula e efetiva frequência às aulas em escola da rede municipal.

Nessa instituição, a cultura do planejamento é tomada como enunciativa e definidora de um modo de organização e ação que visa a constituição de um espaço democrático de conversa e de tomada de decisão em torno do que será ou não feito durante um determinado tempo e lugar. Para efetivamente realizar o movimento do planejar, o cotidiano é apresentado como descritor principal na medida em as práticas realizadas na instituição estão mobilizadas pelo que efetivamente acontece dia após dia, decorrente dos movimentos de *estar-junto* das crianças, jovens e adultos que habitam essa casa coletiva.

Uma primeira marca que caracteriza a Educação Popular é a abertura de espaços para a participação e o diálogo. Mas, não qualquer diálogo: o diálogo que se faz a partir dos problemas cotidianos e existenciais daqueles que vivem juntos num determinado lugar, construindo conhecimentos, atitudes e ações.

Uma segunda marca, decorrente desse princípio orientador inicial, relaciona-se ao modo como a participação e o diálogo são organizados e consolidados. Para tanto, é preciso discutir sobre o lugar do saber popular, o dito “senso comum”, como potência das práticas e dos processos de ação coletiva que visam a consolidação do planejamento participativo. Brandão (2003, p. 13) adverte sobre tal potencialidade quando assim escreve: “que aquilo que damos o nome de “senso comum” ou mesmo de “pensamento selvagem”, configura outras alternativas de fazer perguntas e criar sistemas de buscar respostas”.

Na lógica reflexiva aqui proposta, o saber comum – aquele da lógica do cotidiano -, denominado “senso comum” é tomado como potência ilimitada na criação de uma sistemática de atividades e ações que estão sendo construídas na instituição. Tais saberes tem auxiliado os educadores a valorizar e redimensionar a cultura do planejamento como ação criadora de

novas formas de educar, trazendo consigo o valor da emancipação e marcando a dimensão política e ideológica da educação como lugar de construção de processos democráticos.

Nessa instituição, duas tipologias de ações podem anunciar e classificar o que ali ocorre desde a perspectiva do lugar intencional do ato educativo: as ações de interação e as ações de intervenção. As ações de interação acontecem a partir do contato e ou confronto que acontece entre os diferentes sujeitos que circulam no ambiente institucional. Boa parte delas é espontânea e não necessitam de um regramento estabelecido *a priori*: a aproximação entre as crianças para brincarem, as ameaças e disputas, o olhar compadecido ou indiferente, as brigas, o fumo escondido, as fugas, a destruição de objetos. As ações de interação sempre se ocupam com aquilo que é mais imediato, presencial e cotidiano, ações que marcam a força do presenteísmo, característica própria daquilo se faz no cotidiano e que de algum modo imprime sentido ao estar-junto (MAFFESOLI, 2003, p. 77-109).

As atividades de intervenção são caracterizadas por objetivos a serem alcançados junto às crianças e jovens abrigados. As atividades de intervenção levam em consideração a expectativa da comunidade institucional, social e jurídico-legal. São ações que buscam organizar a vida do jovem, fazendo uso de recursos externos que estimulam a construção ou a articulação de movimentos internos no jovem, sempre com vistas à apreensão de um determinado saber ou de mudança de atitude. Pode-se dizer que as ações de intervenção orientam a movimentação do sujeito no agora, mas, também, na posteridade. Imprimem ao fazer educativo uma lógica que se ocupa em demarcar um espaço de discussão de propostas e ações coletivas, incorporando ao fazer educativo a dinâmica dos processos democráticos. Dentro desse movimento de mostrar e viver outras formas vinculares e de agir, a introdução de uma cultura de planejamento coletivo foi fundamental e tem marcado ao longo dos últimos anos a história dessa instituição, algo que é (re)construído diariamente.

A instituição constitui-se, simultaneamente, como lugar de trabalho e de formação. Para dar conta dessa demanda uma ação é fundamental: as reuniões pedagógicas de planejamento. Nela se discutem, avaliam, reorganizam as práticas educativas. Nela se realizam estudos de caso e de referenciais teóricos e legais que sustentam o processo de atendimento às crianças e aos jovens e a resolução dos seus diferentes conflitos.

As reuniões semanais de planejamento dinamizam a implementação do projeto político pedagógico da instituição. É através delas que os princípios são permanentemente colocados em relevo e destacadas as linhas de ação. Os educadores dialogam entre si e com a coordenação sobre as “coisas do dia-a-dia”: o que está indo bem, o que nem tanto, o que regrediu... É o momento de entregar as queixas, questionar o outro e a própria instituição para

assim planejar juntos. É também o espaço de algo que pode ser definido como um *intercuidado* aqui entendido como decorrente da ação dos educadores de diferentes casas que dialogam sobre a situação de crianças que não estão diretamente sob sua responsabilidade. Desse modo, conhecem não só as suas crianças, mas também as outras e com o olhar “de fora”, muitas vezes, desalojam o colega de suas certezas e ações.

Além disso, esse espaço é também o tempo do encontro, da celebração e da festa. Nas reuniões se contam histórias, ri-se da vida, resgata-se a memória. Planeja-se, não só as atividades educativas, mas também as festas; e não só as festas com a *gurizada*, mas também as festas do *povo adulto*. Normalmente, no fim da reunião o grupo inventa: uma janta, um almoço, uma saída, uma festa. Assim, os educadores dão cor as suas vidas de trabalho neste lugar em que a dor está sempre presente. E este tempo para planejar a festa é intencionalmente “guardado” pela coordenação, pois é um momento em que todo o grupo está junto e onde eles e elas têm espaço para celebrar *o ser* enquanto *gente humana* que se faz no *estar-lançado* na instituição.

Recentemente, a instituição passou por uma avaliação externa em que todos os sujeitos da instituição foram entrevistados. A avaliação apontou que “a relação, educadores e coordenação pedagógica tem se constituído na maior fortaleza da instituição” (SILVA, 2008, p. 6). As reuniões semanais de planejamento foram consideradas como fundamental para o avanço do trabalho e o crescimento pessoal de cada um.

Essa ação tem potencializado o que é realizado uma segunda ação aqui analisada: os Diários de casa. Em cada casa há dois tipos de Diário. O primeiro consiste num caderno onde os educadores escrevem o que aconteceu durante o seu turno de trabalho. O educador que atuará no próximo turno, como uma de suas primeiras atividades, lê o que está registrado no caderno. A prática do registro tem sido importante porque permite aos próprios educadores refletirem sobre os eventos ocorridos, permitindo, inclusive, repensarem sobre as atitudes e procedimentos adotados em relação às ações realizadas junto ou pelas crianças ou jovens. O Diário torna-se, assim, não só um lugar de descrição, mas de reflexão a intervenção adotada. Conseqüentemente, o registro no diário também tem possibilitado que os educadores conversem sobre a forma como cada um age em relação às crianças.

Cada criança possui um Diário. Ali são descritas pelo educador diferentes situações do dia a dia da criança, seja no abrigo, seja na escola. Além da descrição do que aconteceu com a criança, o educador escreve sobre as atitudes, os sentimentos externados, as aprendizagens que perceberam na forma de estar da criança. A partir das reuniões de planejamento em que os registros eram lidos, decidiu-se que as crianças deveriam ter acesso ao Diário. Assim, elas

lêem e contribuem, contando ou escrevendo sua versão dos fatos, questionando o que foi registrado pelo educador ou, ainda, relatando sua percepção ou proposta de mudança de atitude. A seguir, educador e criança dialogam sobre o que foi registrado, buscando construir acordos, dialogando sobre posturas e atitudes que precisam ou podem mudar. Vive-se, durante esse momento, um espaço de aconselhamento mútuo. Experimenta-se o exercício do cuidado de si, o auto-conhecimento, a auto-gestão. O material registrado nos Diários também tem sido utilizado pela coordenação pedagógica para escrever os relatórios que são enviados ao Juiz da Infância, servindo de apóio e orientação para o processo de retorno da criança ao convívio familiar.

A prática de registro torna-se extremamente pedagógica na medida em que ao parar para registrar o vivido ao longo de um dia de trabalho, marcado por interações e intervenções, educador e jovem vivem o processo de reflexão na ação e sobre a ação. Os registros realizados tornam-se verdadeiras narrativas sobre o modo de ser e estar na relação com o outro, que se lança em relação com os modos de estar na vida que se vive, dia a dia, na instituição.

A narrativa de si e do outro permite expressar ao mesmo tempo a singularidade e vislumbrar o universal, o que permite perceber o caráter processual da formação e da vida, porque ao escrever percebemos que nossa história é narrada em vida, pois articula espaços, tempos e diferentes dimensões de nós mesmos e dos outros, ensina Josso (2004). Ao fazermos isso, buscamos e experimentamos uma sabedoria de vida que nos permita afrontar o destino e a morte. O registro torna-se, portanto, um recurso que permite de modo estético pensar sobre a vida e sobre o que se faz na vida, do eu e do tu. Tal movimento requer e constitui-se no exercício do *estar-sendo*, o que Maffesoli (1998, p. 195) denomina como abertura e constituição de uma razão sensível, o que exige uma ética da estética que “remete efetivamente para o cuidado de perceber em sua globalidade a experiência humana, da qual o elemento sensível não é o menos importante”, mas sim aquele que movimenta o agir humano.

O que se tem observado nos últimos anos é que a realização dessas práticas pedagógicas tem auxiliado no processo de cuidado e educação das crianças e jovens. Os sujeitos que vivem na instituição reconhecem nessas e em outras ações, possibilidades qualificadas de cuidado, tomado na perspectiva de Heidegger (1999) para quem o movimento do ser enquanto cuidado é, em si, um movimento de cura. E, mediante as instituições, a gente humana vive a experiência do cuidado. Assim, o cuidado passa a fazer parte do modo de ser de cada sujeito na instituição, introduzindo nelas a noção de que cada pessoa é quem tem a possibilidade de

projetar e construir a sua existência, mas sempre mediante a relação que estabelece com o outro.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**. A experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O instante eterno**. O retorno do trágico nas sociedade pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003.

SILVA, J.A. S. **Relatório de Avaliação Institucional**. Porto Alegre, 2008. (impresso).