

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Adriano Ferreira Silva

**FORMANDO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:
Um estudo sobre a participação de alunos do ensino médio do Colégio São
Vicente de Paulo (Rio de Janeiro, RJ – Brasil), em projetos sociais.**

Belo Horizonte

2017

Adriano Ferreira Silva

**FORMANDO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:
Um estudo sobre a participação de alunos do ensino médio do Colégio São
Vicente de Paulo (Rio de Janeiro, RJ – Brasil), em projetos sociais.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra de Fátima Pereira Tosta

Belo Horizonte

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S586f Silva, Adriano Ferreira

Formando agentes de transformação social: um estudo sobre a participação de alunos do ensino médio do Colégio São Vicente de Paulo (Rio de Janeiro, RJ – Brasil), em projetos sociais / Adriano Ferreira Silva. Belo Horizonte, 2017.

148 f. : il.

Orientadora: Sandra de Fátima Pereira Tosta

Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Ensino médio - Ação social. 2. Mudança social. 3. Alunos. 4. Sociologia educacional. 5. Educação - Brasil. 6. Comunidade e escola. I. Tosta, Sandra de Fátima Pereira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.015.4

Adriano Ferreira Silva

**FORMANDO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:
Um estudo sobre a participação de alunos do ensino médio do Colégio São
Vicente de Paulo (Rio de Janeiro, RJ – Brasil), em projetos sociais.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Sandra de Fátima Pereira Tosta (Orientadora) – PUC Minas

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC Minas

Weslei Lopes – Universidade de Itaúna

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2017

Esta dissertação é dedicada ao amigo,
Pe. Lauro Palu, C.M.

Agradeço:

À minha família, pelo apoio e incentivo.

À Professora Sandra, pelo apoio e pela iluminação ao longo do trabalho.

A todos os professores e colegas do curso do mestrado, por todo o conhecimento compartilhado.

À Província Brasileira da Congregação da Missão, por fornecer os subsídios necessários para a realização desta pesquisa.

Ao Colégio São Vicente de Paulo, pelas Portas Abertas.

Aos alunos e ex-alunos participantes de projetos sociais no São Vicente, por inspirarem esta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação intitulada “Formando Agentes de Transformação Social: um estudo sobre a participação de alunos do ensino médio do Colégio São Vicente de Paulo, em projetos sociais”, foi desenvolvida de 2014 a 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da PUC-Minas, no eixo de pesquisa: Educação, Cotidiano e Diferença Cultural. Trata-se de um estudo qualitativo realizado no Colégio São Vicente de Paulo (Rio de Janeiro-RJ), um colégio da rede de ensino privada, católico. O principal objetivo do estudo foi investigar o grau de participação dos alunos do ensino médio nos projetos sociais que a escola promove, a fim de compreender de que modos essa vivência repercute e afeta a vida acadêmica e o crescimento humano/pessoal desses alunos. O referencial teórico foi baseado na discussão sobre projetos sociais e educação, a partir da perspectiva crítica e humanizadora. Foram empregados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa documental em diversas fontes, observações participantes feitas na escola, dentro e fora de sala de aula, e em localidades onde ocorrem os projetos, Francisco Badaró-MG e Jenipapo de Minas, rodas de conversa com os estudantes participantes dos projetos, entrevistas e coleta de depoimentos com ex-alunos, pais, professores, direção, coordenadores e funcionários da escola. A partir da análise dos dados foi possível concluir que a participação nos projetos sociais causa grande impacto na vida acadêmica e nas decisões futuras dos alunos do colégio pesquisado. Os alunos e ex-alunos relataram que a partir de sua participação nos projetos passaram a ter nova compreensão de suas relações: com a escola, vendo-a como um espaço de intervenção social; com os professores, por meio da ajuda mútua em projetos comuns, na aula compartilhada durante o processo de monitoria, o que encurta os laços entre eles; e com as pessoas com quem convivem nos projetos, pessoas que, na maioria das vezes, são de idades diferentes, classes sociais diferentes e de cultura diferentes, quando passam a ver essas pessoas como pessoas que precisam ser ajudadas e que, ao mesmo tempo, têm muito a contribuir com eles. A pesquisa concluiu que o Colégio São Vicente, por meio de seu projeto pedagógico, das suas práticas educativas que não visam impor limites, mas estimular o crescimento dos educandos e, principalmente, por incentivar a participação dos alunos em seus projetos e ações sociais, cumpre o seu principal objetivo que é “Formar Agentes de Transformação Social”.

Palavras chave: Colégio São Vicente de Paulo. RJ – Brasil. Projetos Sociais. Ensino Médio.

ABSTRACT

This research entitled "Forming Agents of Social Transformation: A Study on the participation of High School Students of the São Vicente de Paulo School, in Social Projects" was developed between 2014 and 2016, in the Post-Graduation Program In Education of PUC-Minas University, in the research axis Education, Daily Life and Cultural Difference. This is a qualitative study carried out at the São Vicente de Paulo (Rio de Janeiro-RJ), a catholic private school. Its main objective was to investigate the degree of participation of high school students in social projects that the school promotes, in order to understand in what ways this experience touches and affects the academic life and human/personal growth of these students. The theoretical reference was based on the discussion about social projects and education, from a critical and humanizing perspective. The following methodological procedures were used: documentary research in several sources, participant observations made in the school, inside and outside the classroom, and in locations where the projects occur, Francisco Badaró-MG and Jenipapo de Minas, conversations with the students Project participants, interviews, and testimonials with ex-students, parents, teachers, management, coordinators, and school staff. From the analysis of the data it was possible to conclude that the participation in the social projects has a great impact on the academic life and the future decisions of the students of the studied college. The students and former students reported that from their participation in the projects they began to have a new understanding of their relationships: with the school, seeing it as a space for social intervention; with teachers, through mutual aid common projects, in the shared class during the monitoring process, which shortens the bonds between them; and with the people with whom they live on the projects, people who, most of the time, are of different ages, different social classes and from different cultures, when they come to see these people as people who need to be helped and, at the same time, has much to contribute to them. The research concluded that the São Vicente school, through its pedagogical project, of its educational practices that do not aim to impose limits, but to stimulate the students growth and, mainly, to encourage students' participation in their projects and social actions, fulfils its main objective that is "Forming Agents of Social Transformation".

Key words: São Vicente de Paulo College. RJ – Brazil. Social projects. High school.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DA PESQUISA.....	17
INTRODUÇÃO: Notas teóricas e metodológicas.....	17
1.1 Fundamentos da pesquisa	19
1.1.1 Projetos sociais: entre utopias e crises.....	19
1.1.2 Projetos sociais e educação no Brasil.....	23
1.1.3 Projetos sociais e escolas confessionais católicas	30
1.2 “Desafiados pela dramaticidade da hora atual”: Paulo Freire e a educação para a liberdade.....	34
1.3 Formando agentes da transformação social: a utopia do CSVP e a participação dos alunos nos projetos sociais	40
1.4 Metodologia	45
1.4.1 Fundamentação metodológica	45
1.4.2 Como foi realizada esta pesquisa.....	48
CAPÍTULO II: BASES PARA A FORMAÇÃO DO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO CSVP.....	53
2.1 Estratégias acadêmico-pedagógicas para a formação do Agente da Transformação Social.....	54
2.1.1 O projeto pedagógico	54
2.1.2 O conselho pedagógico.....	59
2.1.3 Ações pedagógicas diferenciadas	62
2.1.4 O greco.....	65
2.2 Os projetos sociais da escola.....	71
2.2.1 Construindo e Preparando o Futuro (Projeto CPF).....	72
2.2.2 O projeto de monitoria da EJA.....	84
2.3 Outros Movimentos (iniciativas de professores e alunos)	92
2.3.1 Promoções conjuntas entre professores e alunos	92
2.3.1.1 O projeto Corte de Cana	92
2.3.1.2 O Muro da Gentileza.....	94
2.3.2 Promoções dos Alunos	95
2.3.2.1 O Coletivo FemiNinja	96
2.3.1.2 O PCC-SV.....	98
CAPÍTULO III: A REPERCUSSÃO DOS PROJETOS SOCIAIS NA VIDA DOS ALUNOS E EX-ALUNOS DO CSVP.....	101
3.1 A fala dos Alunos sobre o Projeto de Monitoria da EJA	103
3.1.1 A organização das conversas em grupo	106
3.1.2 Os monitores contam sua história	107
3.1.3 Quais motivos levam os alunos a fazerem a Monitoria da EJA.....	108
3.1.4 Os monitores em sala de aula.....	112
3.1.5 A relação dos monitores com os professores e outros colaboradores da escola	117
3.1.6 Repercussões da Monitoria em sua Vida	120
3.2 Os Ex-alunos e o projeto CPF	122
3.2.1 Os primeiros passos nos projetos	124
3.2.2 Contrastes entre o Rio de Janeiro e os locais dos Projetos.....	128
3.2.3 As relações interpessoais no projeto CPF	130

3.2.4 Repercussão dos Projetos na vida dos ex-alunos	133
3.3 Outras Vozes: professores, pais de alunos, coordenação e direção	134
3.3.1 Professores.....	135
3.3.3 Pais de Alunos (um pequeno incidente no percurso da pesquisa)	137
3.3.4 Direção e coordenação.....	138
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	145

CAPÍTULO I: HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DA PESQUISA

INTRODUÇÃO: Notas teóricas e metodológicas

Em 2007, quando fui designado para coordenar os projetos sociais da PBCM - Província Brasileira da Congregação da Missão, eu ainda tinha uma visão muito distorcida e pouco clara do que, de fato, são projetos sociais. Lembro que, quando era criança, nos anos 80, acompanhava meu avô nas reuniões e atividades da Conferência Vicentina¹. Lá, depois de rezas e leituras espirituais, saíamos para distribuir cestas básicas para famílias carentes, em bairros pobres de Santa Bárbara-MG. Eu achava bonito o trabalho dos vicentinos, porque era muito simples, constava de reza e distribuição de cestas básicas, coisa que qualquer criança podia entender e participar. Nunca me questionei sobre até que ponto essa ajuda assistencialista e pontual poderia realmente contribuir para a transformação da vida daquelas pessoas carentes que a recebiam.

Muitos anos depois, a partir de 2005, no trabalho cotidiano em meio aos projetos sociais realizados pela PBCM, fui entender a complexidade e a exigência que a ação social traz consigo. Como coordenador, tive de estar a par de todos os projetos que, naquela época, eram em torno de cinquenta

Havia projetos na área de seguridade social, projetos de geração de renda, projetos na área da educação ambiental, de formação de professores, de bolsas de estudos, enfim, uma gama muito diversa. Ao conhecer cada projeto mais a fundo, fui notando que a ideia de assistencialismo puro e simples, que conheci quando criança, não funcionava ali. Os projetos se organizavam dentro de um sistema que fazia com que um dialogasse com o outro. Por exemplo, para receber uma cesta básica, o beneficiado teria de se matricular em um dos cursos oferecidos na área de formação profissional; ou a prefeitura que fizesse convênio com a PBCM, para receber o projeto de formação de professores, teria que garantir, em contrapartida, a participação de todos os seus professores no curso. Enfim, o assistencialismo clássico², aquele tão

¹ Conferência Vicentina é uma célula da Sociedade de São Vicente de Paulo, organização católica de leigos, fundada por Frederico Ozanan na França do século XIX, tendo em vista a promoção de obras de caridade em favor dos mais pobres. Seus membros, aqui no Brasil, são chamados "vicentinos".

² Chamo aqui de "assistencialismo clássico" a prática de ajuda às camadas menos favorecidas da sociedade, sem ter como objetivo uma mudança profunda na condição de vida das pessoas atendidas, caracterizando-se como uma ação pontual, momentânea e que visa suprir urgências

comum nas obras de caridade cristã, não era suficiente ali, precisava ser complementado com ações voltadas para a transformação. Estas vivências me permitiram entender, pela primeira vez, que quando contribuímos para a transformação na vida de alguém, transformamos, na mesma proporção, a nós próprios. É o exercício da reflexividade que nos permite pensar nossa identidade a partir da relação com os outros.

Por essa ocasião, outro elemento que me causou surpresa, foi ver os alunos do CSVP - Colégio São Vicente de Paulo - do Rio de Janeiro, mantido pela PBCM, participando ativamente de diversos projetos, especialmente dos educacionais, ainda em 2005, quando tomei contato com os projetos do CSVP pela primeira vez. Surpreendia-me a maturidade e preparação pedagógica dos alunos do ensino médio, quando eu os via ministrar oficinas junto a outros jovens de comunidades carentes ou em cidades distantes do Rio de Janeiro, como no Sertão da Bahia ou no Vale do Jequitinhonha, no norte de Minas Gerais.

Em 2008, quando comecei a lecionar Empreendedorismo Social e Religião no Colégio São Vicente, passei a ter contato mais direto com os alunos participantes nos projetos e percebi que eles tinham uma postura diferentes das dos outros. Costumavam ser alunos atentos, tiravam boas notas, eram capazes de uma boa reflexão sobre a situação política do Brasil, se engajavam em movimentos sociais fora da escola, enfim, era possível destacá-los em meio à multidão dos outros como alunos “diferentes”. Essa percepção não era só minha. Nos conselhos de classe, a fala dos colegas e dos coordenadores sobre esses alunos era sempre num tom elogioso.

Depois de algum tempo, trabalhando com os alunos junto aos projetos, especialmente viajando com eles para o Sertão da Bahia, entre 2005 e 2010, comecei a me questionar sobre até que ponto esses alunos eram influenciados pela sua participação nos projetos sociais da escola. Um primeiro questionamento que me veio é: o fato de serem considerados bons alunos tinha alguma relação direta com a sua participação nos projetos sociais? Se tinha, como poderia identificar, descrever e interpretar essa relação, que surgia de uma dinâmica escolar e social em que estas duas instâncias se encontravam, com certeza? Como ocorriam estes encontros e o que deles resultava?

O objeto desta pesquisa vai ao encontro dessas indagações e as amplia. Na vida daquele aluno de classe média alta, o que significa participar de uma ação social junto a uma realidade carente e a pessoas cuja cultura e cotidiano são tão diferentes do seu?

Assim sendo, nesta pesquisa, pretendi investigar e analisar qual o grau de participação dos alunos do ensino médio do CSVV, uma escola confessional católica, nos projetos sociais promovidos por ela, para, em seguida, compreender qual a repercussão desse engajamento social na vida acadêmica e no crescimento humano/pessoal dos alunos participantes dos projetos. Para tanto, acompanhei diretamente a participação desses alunos durante algumas atividades dos projetos escolhidos para a pesquisa, bem como tentei compreender a visão da comunidade escolar sobre os mesmos.

Para tanto, inicio esta dissertação com uma discussão sobre o que são projetos sociais e qual sua relação com a educação brasileira em geral e, especificamente, com a educação católica. Depois apresento as bases teóricas do presente estudo, a partir das concepções de Paulo Freire sobre a educação e sua relação com a sociedade. Mais adiante, trato especificamente do Colégio São Vicente de Paulo e da participação dos alunos em seus projetos.

Este primeiro capítulo é um registro das bases teóricas e metodológicas do texto, bem como a explicação acerca dos motivos que me levaram à escolha do Colégio São Vicente de Paulo como campo de pesquisa, com a descrição detalhada do modo como foi realizado este estudo.

1.1 Fundamentos da pesquisa

Começo o presente texto trazendo à tona as bases fundamentais da pesquisa, em que procuro compreender o que são projetos sociais, como eles estão relacionados com a educação no Brasil, especialmente junto às escolas confessionais católicas.

1.1.1 Projetos sociais: entre utopias e crises

A ideia de projeto é sempre muito larga e de definição variada, isso se deve ao fato deste conceito não pertencer a uma área específica do conhecimento, sendo ele

uma categoria inerente ao espírito humano. Projetar faz parte da ação humana no mundo; vivemos de tecer projetos, dos mais simples aos mais complexos. A lista de compras da dona de casa, a Brasília sonhada por Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, este trabalho acadêmico, tudo isto pode ser nomeado como projeto.

Buscando uma definição mais aguda, o PMI³, reconhecido instituto que forma gerentes de projeto no mundo todo, apresenta três características centrais de um projeto, conforme podemos conferir em Heldman (2005): a) projetos são únicos; b) projetos são temporários, tendo data de início e fim; e c) os projetos são considerados concluídos quando alcançam as metas previstas ou quando elas se mostram definitivamente inalcançáveis.

Estas três características oriundas da área de administração, ao mesmo tempo em que deixam bem definido o que é um projeto, acabam reduzindo este conceito de maneira dura, engessada, deixando de lado uma importante dimensão do pensamento quando em carácter prospectivo, a dimensão da utopia. Thomas Morus (2000), ainda no Renascimento, imaginou a sua *Utopia*, quando desenvolveu um primoroso projeto de sociedade humana, uma sociedade que ele imaginava seguir rumo à perfeição. Este projeto seria construído de maneira contínua e se estenderia pelos séculos, sem ter um final definido previamente. Com este autor, a definição de projeto se amplia, ganhando a dimensão utópica; longe de se tornar algo inatingível, torna-se uma busca incessante pelo tangível mais perfeito possível. Projeto, segundo uma concepção utópica, seria um constante caminhar em direção à linha do horizonte, imaginando a melhor forma de se chegar até lá, ainda que isso pareça impossível. Projeto seria então, a busca do melhor caminho.

Ainda que possamos projetar as mais diversas coisas para os mais diversos fins, na maioria das vezes os projetos surgem como tentativas de responder a uma crise instalada. Ortega y Gasset (1989) afirma que as crises se formam na história quando o mundo muda ou quando algo muda em nosso mundo. Quando um sistema de convicções é posto abaixo, a crise se instala. Copérnico afirma que a Terra não é o centro do universo e logo uma crise científica, social e teológica mostra-se mais forte que o projeto de sociedade vigente. Quando os pilares de um projeto são postos no chão, o homem experimenta o “vazio” de não saber para onde ir. Mas até quando o homem, ser que se projeta e projeta o mundo, resistirá a esse vazio?

³ Project Management Institute, situado nos Estados Unidos, é considerado como referência mundial em gerenciamento de projetos e certifica profissionais da área no mundo todo.

(...) a existência humana tem horror ao vazio. Em torno a este estado efetivo de negação, de ausência de convicções, fermentam germes obscuros de novas tendências positivas. Mais ainda: para que o homem deixe de crer em alguma coisa é preciso que germine já nele a fé confusa em outras. Essa nova fé, repito, ainda imprecisa como a luz da madrugada, irrompe de quando em quando na superfície negativa que é a vida do homem em crise e lhe proporciona súbitas alegrias e entusiasmos instáveis que, por contraste com seu tom habitual, tomam o aspecto de ataques orgásticos. (ORTEGA Y GASSET, 1989. p. 82)

Mediante a crise de um projeto, outro projeto deve ser instalado. Precisamos de projetos para dar razão à existência. É por meio dos projetos que a vida passa a ter significado para além de si mesma; não basta estar vivo apenas para garantir a sobrevivência, como é comum imaginarmos dos outros animais. É preciso estar vivo para algo que esteja além de apenas estar vivo. É preciso plantar jardins, pintar quadros e escrever literatura; é preciso propor um modelo de sociedade e convidar outros para fazerem parte; é preciso imaginar o que queremos ser quando crescermos, e, depois de muito tempo, planejar o ócio, o descanso.

Mas uma coisa é comum a quase todos os projetos: eles entrarão em crise em um determinado momento. São essas crises que farão surgir novos projetos. Esses novos projetos podem ser elaborados para “salvar” os projetos anteriores ou mesmo para suplantá-los. É dentro dessa categoria de projetos que surgem para responder a crises de projetos vigentes, que se encontram os chamados projetos sociais. Tendo como objeto de pesquisa a participação de alunos de escolas confessionais em projetos sociais, faz-se mister, portanto, compreender o que são projetos sociais e como são pensados, planejados, viabilizados e praticados no contexto educacional.

Uma análise da literatura sobre projetos mostra que alguns teóricos têm maior preocupação em definir cada projeto em si, dada a especificidade que cada um carrega, deixando uma certa lacuna teórica na compreensão mais geral do termo “projeto social”. Ainda assim, quando capturamos um e outro elemento das diversas definições específicas de cada projeto, é possível chegar a um conceito mais genérico.

Mesmo que não definam exatamente “o que é um projeto social” a leitura de Cohen (1993), Tereza Cury (2001) e Machado (2000) nos encaminha para compreender projetos sociais como ações realizadas pela sociedade civil organizada, que visam promover melhorias na condição social de determinado grupo de pessoas, por meio de intervenções que têm o intuito de melhorar ou complementar as políticas de seguridade social do Estado, especialmente nas áreas da educação, da saúde e

da assistência social. Uma definição mais concreta, porém, nos é apresentada no Guia para Elaboração de Projetos Sociais. Conforme esse breve manual, projetos sociais são:

Ações estruturadas e intencionais, de um grupo ou organização social, que partem da reflexão e do diagnóstico sobre uma determinada problemática e buscam contribuir, em alguma medida, para “um outro mundo possível”. A elaboração de um projeto implica em diagnosticar uma realidade social, identificar contextos sócio-históricos, compreender relações institucionais, grupais e comunitárias e, finalmente, planejar uma intervenção, considerando os limites e as oportunidades para a transformação social. (STEPHANOU, 2003, p. 11)

Os projetos sociais hoje, têm características diferentes de outras épocas. Em tempos mais remotos, especialmente até a década de 1970, conforme Maria Luiza Mestriner (2011), ação social estava associada à caridade católica e à ação isolada de filantropos, num tempo em que políticas públicas oficiais para atender às demandas sociais eram bem escassas. Atualmente, mediante o Estado de Direito Democrático, instalado pela Carta Magna de 1988⁴, a ação social passa a ser uma política oficial de Estado, conforme reza o *caput* do Art. 194 da CF: “A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social”. O Estado de “direitos e deveres”, via de regra, deveria garantir a todos as mesmas condições de acessar à saúde, à educação, à moradia, à cultura em geral e etc; porém, muitas vezes o estado mostra-se incapaz de promover tais benefícios e direitos.

Historicamente, quando o Estado falha, a sociedade civil tenta suprir as lacunas deixadas por ele. O chamado Terceiro Setor, segundo Mestriner (2011), composto por Organizações Não-Governamentais, grupos de benemerência associados a instituições religiosas e por associações comunitárias ou de grupos específicos de caráter não-lucrativo, é hoje a ferramenta civil de ação junto aos espaços deficitários do Estado. Assim, estes grupos agem, por meio de projetos sociais dentro das mais diversas áreas, buscando promover o desenvolvimento social, independentemente da

⁴ Podemos afirmar isso a partir da leitura de todo o Capítulo II, que trata dos Direitos Sociais, a começar pelo artigo 6º, que reza: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

ação de outros setores (Estado e empresas), ainda que, na maioria das vezes, seja patrocinado por eles.

O terceiro setor, sendo composto basicamente por entidades não-lucrativas e cujo financiamento depende do governo, das empresas e de doações, tem os projetos sociais como ferramenta básica de ação. Trabalhando por projetos é possível calcular com maior precisão o tempo, o custo e o impacto social que acarretará cada ação.

Neste trabalho, nosso interesse volta-se diretamente para as ações sociais na área da educação. Por isto, veremos a seguir um breve histórico da educação brasileira, para, a partir desse histórico, situar quando e como a educação tornou-se promotora de inúmeros projetos sociais neste país.

1.1.2 Projetos sociais e educação no Brasil

Na maioria das vezes, um projeto social se faz necessário quando um projeto de sociedade vigente não responde à utopia imaginada. Quando Stefan Zweig (1941) definiu o Brasil como “o país do futuro” e afirmou que “a Europa possui muitíssimo mais tradição e menos futuro, o Brasil tem menos passado e mais porvir”, ele imaginava que, por meio das riquezas naturais e pelo vigor de uma sociedade jovem, este país despontaria como uma grande nação. Passados mais de setenta anos o Brasil ainda se encontra imerso em uma série de problemas econômicos e sociais que o impedem de cumprir a utopia de Zweig. Dentre os grandes problemas enfrentados pela sociedade brasileira, a educação pode ser considerada nosso calcanhar de Aquiles.

Uma análise histórica da evolução do processo educativo brasileiro nos permite afirmar que a história da educação no Brasil é uma história imaginada pelas elites e concretizada conforme seu desejo. De acordo com Romanelli (1982),

quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar os limites dos labores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social. (p. 29)

Assim, a premissa de que a educação é reflexo da sociedade e a sociedade é reflexo da educação, no Brasil, confirma-se e afirma as diferenças sociais. A educação brasileira, desde os seus primórdios, foi regida por forças ideológicas emanadas das

elites, e por isso, pouco nos aproximamos da “escola única”, imaginada por Gramsci (1985), que visa o equilíbrio entre as capacidades intelectuais e a preparação para o trabalho manual.

Desde o monopólio educacional da Igreja católica nos tempos da Colônia, no qual os jesuítas, sob a égide do padroado⁵, ofereciam aos índios uma catequese e aos filhos das elites, escolas de primeiras letras (Moura, 2000), o Brasil sempre ofertou pelo menos duas vias de ensino: uma para as elites e outra para as massas. Fernando Azevedo reforça que, durante o Império, o quadro de reforço das desigualdades se agravou drasticamente.

Essa educação de tipo aristocrático, destinada antes à preparação de uma elite do que à educação de um povo, desenvolveu-se no Império, seguindo, sem desvio sensível, as linhas de sua evolução. (...) Nesse regime de educação doméstica e escolar, próprio para fabricar uma cultura antidemocrática, de privilegiados, a distância social entre adultos e crianças, o rigor da autoridade, a ausência da colaboração da mulher, a grande diferença da educação dos dois sexos e o predomínio quase absoluto das atividades puramente intelectuais sobre as de base manual e mecânica mostram em que medida influenciou na evolução de nosso tipo educacional a civilização baseada na escravidão. (AZEVEDO, 1963, p. 572)

Fato é que, historicamente, neste país, poucos foram os esforços para fazer crescer, na prática, uma escola que aproximasse as elites e o povo e não provocasse uma distância ainda maior entre eles. Mesmo quando movimentos históricos, como a abolição da escravatura ou a instituição do voto feminino e a crescente valorização da mulher no contexto social, forçavam a diminuição jurídica das discrepâncias no sistema de ensino, ou mesmo quando a economia da época, exigia que o país formasse gente capaz de atender aos anseios de um mundo em crescente industrialização, ainda nessa época, as elites detentoras do poder não suportavam, e por isso não permitiram, que a educação de seus filhos fosse a mesma do povo em geral. Nas palavras de Carlos Jamil Cury (1998),

mesmo quando o país viu-se forçado à substituição de importações em função da 1ª Grande Guerra, o dualismo social expressou-se em dualismo escolar ao oferecer uma ‘rede’ secundária propedêutica e outra ‘rede’ de

⁵ O padroado foi um acordo firmado entre a Igreja católica e o Estado português (também aconteceu na Espanha), no qual, em troca de financiamento para as suas obras religiosas nas terras recém “descobertas”, a Igreja permitia ao rei o controle sobre suas atividades, especialmente sobre a nomeação de bispos e a designação de religiosos para locais de sua escolha. No Brasil, o regime do Padroado funcionou desde a chegada dos Jesuítas em 1549 até a Proclamação da República, em 1889.

ofícios e artes, a primeira para os segmentos privilegiados, a segunda, para os 'filhos dos outros'. (p. 78)

Eis aí a gênese da "dupla rede" de ensino que tem caracterizado a educação brasileira desde sua estatização, iniciada com a expulsão dos Jesuítas até os utópicos esforços atuais pela criação de um Sistema Nacional de Ensino⁶. Hoje, a representação mais palpável dessa dupla rede educacional está expressa na ação dicotômica entre a educação pública e a educação privada. Segundo Maria Pinheiro (2001), o conflito público-privado "é uma manifestação concreta, o sintoma maior de um intrincado problema, que não se revela tão explicitamente, que diz respeito às relações entre Estado e sociedade no Brasil".

Sempre existiram lutas pela hegemonia da educação no Brasil. A ideia de dupla rede, ao longo dos anos, mostrou-se muito diversa e correspondia mais a uma conotação ideológica do que a uma ação formal do Estado. Houve épocas, especialmente entre as décadas de 1960 e 1990, até a implantação da nova LDB⁷, em que a dupla rede poderia ser associada à existência de um ensino médio científico para aqueles a quem cabia a perspectiva de seguir para os estudos universitários, concomitantemente a um ensino médio técnico-profissionalizante, para aqueles que necessitavam de uma urgente entrada no mercado de trabalho. A dupla rede hoje, está associada à existência dicotômica do público e do privado na educação.

Segundo o Censo da Educação Básica do INEP⁸, 2014, cerca de 85% dos alunos matriculados na educação básica brasileira pertencem à rede pública, enquanto os outros 15% frequentam a rede privada de ensino. Ainda que as escolas privadas sejam, juridicamente, uma autorização do Estado, o que significa que elas estão sujeitas às mesmas leis e parâmetros de ensino aplicados à rede pública, é notório o melhor desempenho dessas escolas pagas quando comparadas às escolas

⁶ Conforme o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Sistema Nacional de Educação, previsto na Constituição Federal de 1988 (Artigo 214), deve ser instituído no prazo de dois anos, contados a partir da publicação da Lei 13.005/2014 (Artigo 13)

⁷ Lei n.º 9394/96 que define quatro objetivos principais para o Ensino Médio: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

⁸ <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

da educação pública gratuita. Segundo os resultados do ENEM de 2013, entre as 300 escolas com melhor nota geral, apenas 25 pertenciam à rede pública de ensino, conforme dados da revista Exame⁹.

Evidentemente que não consideramos o ENEM como único parâmetro para julgar a qualidade de ensino de um estabelecimento educativo, porém essa presença mínima das escolas da rede pública entre aquelas que aparecem com melhor nota nesse exame denuncia o quão defasada, em matéria de resultados, a rede pública se encontra, quando comparada à rede privada de ensino. Mediante a isto, qual é a pergunta a se fazer: porque as escolas públicas têm resultados tão aquém daqueles alcançados por escolas particulares? Ou, por que as escolas particulares têm conseguido resultados tão além? Porém não é objetivo desse trabalho aprofundar essas questões. A questão que nos toca, aqui, é o estabelecimento quase que formalizado da dupla rede. Salvaguardando as raras exceções, aqueles que frequentarem a rede privada de ensino, tendem a ter uma educação mais capaz de prepará-los para a culminância da educação básica, que hoje materializa-se nos vestibulares e no ENEM.

Mediante este quadro, a educação que é, por natureza, um poderoso instrumento de transformação pessoal e social, tem sido utilizada no Brasil, ao longo dos séculos, como um instrumento de manutenção e estabilização das diferenças e desigualdades. Hoje o pobre frequenta a escola pública durante a educação básica e depois paga pelo ensino superior, quando lá chega, enquanto que o rico paga pela educação básica para, mais tarde, frequentar os melhores cursos das melhores universidades públicas. Essa é a lógica vigente. De fato, ainda vivemos a situação que Paulo Freire (2007), adaptando um conceito que Karl Popper¹⁰, chamou de "sociedade fechada", caracterizada por feudos, por desigualdades e pela falta de trânsito entre as classes. O contrário dessa sociedade fechada seria a sociedade aberta, uma sociedade onde todos teriam a mesma igualdade de oportunidade para o cumprimento da vocação humana primeira, que é ser mais¹¹.

⁹ <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/as-500-melhores-escolas-do-pais-no-enem> (último acesso em 31/03/2015)

¹⁰ No livro "A sociedade aberta e seus inimigos" de 1945, Karl Popper, filósofo e matemático austríaco, defende que a sociedade fechada é marcada por uma perspectiva anticientífica, mágica e tribalista, facilitando a alienação política, tornando-se propícia para insurreição de grupos hegemônicos ou de ditadores que tendem a fazer uso do poder em benefício próprio, sem levar em conta a vontade geral.

¹¹ A expressão "ser mais", neste ponto, vista a partir da ideia de que esta é uma vocação humana (ir além do que se é), tem como fonte a filosofia católica, da primeira metade do século XX, que tem

Numa sociedade fechada, a educação de qualidade é um privilégio, conforme vemos personificado na rede de ensino particular, quando levamos em conta o resultado dos exames nacionais de educação. Diferentemente, numa sociedade aberta a educação de qualidade é acessível a todos, ela estimula a consciência crítica e o espírito democrático. No Brasil, a educação ainda é utilizada como instrumento de classificação social, uma poderosa ferramenta ideológica em prol da continuidade dos privilégios de quem sempre os teve. E este é o exato contrário do conceito freireano de educação, que seria “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. (FREIRE, 2007. p. 104)

O modelo educacional brasileiro está em xeque desde a sua fundação. Até hoje, mesmo após o estabelecimento do já citado Estado de Direito Democrático e dos avanços das políticas de estado nesse campo, o Brasil ainda está longe de promover uma educação igualitária para todos. Segundo Fernando Veloso (2011), a partir da década de 1990, o Brasil testemunhou grande evolução no seu contexto educacional, diminuindo significativamente a taxa de analfabetismo, universalizando o ensino fundamental e aumentando a frequência no ensino médio. A título de exemplo, Veloso afirma que, se em 1995 apenas 17% dos jovens com 19 anos haviam completado o ensino médio, em 2009 este número alcançou 45%. Há uma evolução quantitativa, mas nem sempre acompanhada pela qualidade. Um exemplo recente disso é que no ENEM de 2014, entre os cerca de seis milhões de inscritos, mais de quinhentos mil zeraram a prova de reação, enquanto apenas 250 conseguiram a nota máxima¹². Esta dificuldade governamental de promover uma educação equânime e de qualidade para todos estimula, cada vez mais, a criação dos mais diversos projetos de cunho social dentro do campo da educação.

Cabe salientar aqui que os projetos sociais em educação têm características muito próprias: a mais destacada delas é que a ação educativa não visa o atendimento de uma necessidade imediata, mas trata-se uma ação que visa uma melhoria futura.

como expoentes Emanuel Mournier e Jacques Maritain. A expressão “ser mais” aparece mais explicitamente nos escritos de Teilhard de Chardin (1957), que a definia como o esforço natural da espécie de primeiro hominizar-se, transformando o homem em ser particular e pensante, e em seguida de civilizar-se, colocando-se em gradativo contato com outros até formar as grandes civilizações atuais. É o homem sempre caminhando, ainda que utopicamente, em direção de uma melhoria pessoal e coletiva, como verdadeira vocação humana.

¹² Conf. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-01/mais-de-500-mil-estudantes-zeraram-prova-do-enem-2014> - último acesso em: 14/03/2015

Assim, tais projetos sociais costumam ter prazos mais longos e seus resultados não são facilmente mensuráveis a curto prazo, dada sua extensão no tempo. A partir do surgimento da LOAS – Lei Organiza de Assistência Social nº 8742/93 – e do conseqüente estabelecimento da assistência social como uma área específica de ação, há uma tentativa de desvincular a educação realizada dentro dos projetos sociais da educação formal. Criou-se o conceito de “educador social”; segundo Gohn (2009, p. 34) “em síntese, o Educador Social atua em uma comunidade nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora”.

Tornou-se comum associar projetos sociais em educação à educação não-formal e à figura do educador social, que tende a ser um profissional, ainda que capacitado para desempenhar funções educativas, não licenciado como professor. Porém, o contexto escolar, onde tradicionalmente está situada a educação formal, também se serve de projetos sociais, tanto para melhorar seus resultados educativos, quanto para promover ações de cidadania entre aos alunos, professores e outros sujeitos do processo educativo. A escola, por natureza, já detém um importante papel social, na medida em que por meio dela a sociedade prepara seus novos membros para o exercício de sua cidadania. Luiz Antônio Cunha descreve o papel social da educação, sob a égide da doutrina liberal, da seguinte forma:

O principal ideal liberal de educação é o que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou de dinheiro, de nenhum credo religioso ou político, a instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do “homem total”, liberado e pleno. A escola assim preocupada com o homem, independente da família, classe ou religião a que pertença, irá revelar e desenvolver, em cada um, seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações. (CUNHA, 1975, p. 34)

O mesmo autor denuncia que, no Brasil, este ideal liberal de educação acabou dissimulando-se frente às desigualdades sociais e históricas que acabaram por se repetir sistematicamente dentro do contexto escolar. Cunha (1975) afirmava, na década de 1970, que “os setores de mais baixa renda da sociedade brasileira têm menos chances de entrar na escola, quando entram, o fazem mais tardiamente e em

escolas de baixa qualidade” (p. 169). Ainda que hoje a dificuldade em ingressar na rede pública de ensino tenha diminuído significativamente, o problema da qualidade da educação ainda persiste e tende a se mostrar mais grave do que nos anos 1970. Como afirmam, categoricamente, Romualdo Portela Oliveira e Gilda Cardoso de Araújo¹³,

até a década de 1980, as demandas da sociedade pelo acesso à escola e a todos os bens sociais e econômicos que as oportunidades educacionais oferecem, bem como a satisfação dessas demandas pelo poder público, caracterizaram a ampliação quantitativa da escolarização. A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. Foi a incorporação quase completa de todos à etapa obrigatória de escolarização que fez emergir o problema da qualidade em uma configuração inteiramente nova. (p. 07)

É nesse contexto de uma educação ainda em busca de qualidade que a educação formal também necessita de projetos sociais que ajudem a garantir que o aluno não apenas adentre no espaço escolar, mas permaneça nele em condições de aprender aquilo que é previsto conforme sua idade e série.

Assim, temos testemunhado várias iniciativas de projetos sociais no campo da educação brasileira. Maria da Glória Gohn (2009), em artigo sobre projetos sociais na educação brasileira, listou 222 projetos inscritos em um concurso cultural da fundação Itaú. Desde 2001, o grupo Bandeirantes de Comunicação realiza o concurso “Escola Voluntária”, que premia escolas que estimulem a participação voluntária de alunos em projetos sociais, tendo recebido mais de cinco mil inscrições até hoje¹⁴.

Estes números demonstram a crescente demanda por ações sociais junto ao espaço escolar. Este aumento deve-se a uma maior compreensão de que a ação da escola, enquanto apenas instância educativa, não é suficiente para atender a todas as necessidades dos educandos e, por conseguinte, para educá-los bem. Assim, são necessárias ações complementares, especialmente nas escolas públicas, cujos recursos financeiros costumam ser mais escassos do que nas escolas privadas e cuja população atendida é, em grande parte, menos atendida em suas necessidades básicas.

¹³ No artigo “Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação”, publicado na Revista Brasileira de Educação, nº28, 2005. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf> (acesso em: 27/11/2016)

¹⁴ Conf. <http://www.escolavoluntaria.com.br/> último acesso em 14/03/2015

A LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social – de 1993, fala sobre a importância das parcerias e das ações complementares entre as instâncias que se dedicam à ação social, conforme podemos ler no art. 24: “os programas de assistência social compreendem ações integradas e complementares com objetivos, tempo e área de abrangência definidos para qualificar, incentivar e melhorar os benefícios e os serviços assistenciais”. Dentro desse espírito, muitas escolas privadas, especialmente as que detêm título de filantropia, têm investido fortemente em ações sociais. Dentre elas destacam-se as escolas confessionais católicas, que tendem a realizar esse tipo de trabalho devido a valores cristãos inerentes a sua natureza e também conforme a necessidade de devolver à população alguma isenção que venha a receber do Estado, conforme veremos a seguir.

1.1.3 Projetos sociais e escolas confessionais católicas

A educação católica é “sócia fundadora” da educação brasileira. Desde os jesuítas, tem exercido grande protagonismo no nosso contexto educacional, sendo hoje, segundo dados da ANEC - Associação Nacional de Educação Católica - a segunda maior rede de ensino do país (cerca de dois milhões e meio de alunos)¹⁵, perdendo apenas para a rede pública. O modelo educacional católico, ainda que submetido à legislação estatal, traz consigo elementos muito característicos que norteiam toda a sua ação pedagógica para muito além da própria educação, estendendo seu campo de visão para valores ético-espirituais específicos, provenientes da doutrina católica e dos vários carismas¹⁶ que circulam dentro da Igreja católica.

Segundo Cury (1984), a compreensão da educação católica passa pela compreensão da visão católica de homem. O homem cristão-católico vive esta vida em função de uma “vida maior e plena” que ainda está por vir. Nessa concepção, o homem busca o encontro com Deus, mas precisa preparar-se na Terra para tornar-se apto à vida celeste.

¹⁵ Conf: <http://anec.org.br/associadas/> - último acesso em 15/01/2017.

¹⁶ Por carismas entendem-se os vários movimentos e congregações que representam visões diferenciadas do cristianismo, sem perder seu elo com a Igreja Romana. Na Igreja Católica há várias congregações religiosas, cujos carismas são muito diversos. Por exemplo, os Lazaristas têm como carisma a evangelização dos pobres, os Jesuítas têm como carisma a educação e movimentos como a Renovação Carismática buscam evangelizar por meio da música e da comunicação.

Aqui, então, a educação assume o relevante papel de assegurar para o homem a preparação do homem para ambas as vidas, de forma a satisfazer a sua própria natureza e aos anseios que nela existem. Sem uma educação integral que abrace os dois aspectos, o homem não atinge a felicidade almejada. (...) Assim, a educação cristã, visa formar mais que o homem natural, visa principalmente o cristão. (CURY, 1984, p. 148)

O ideal de vida plena cristã, previsto para o paraíso celeste, começa ainda nesta vida. A moral cristã visa a busca incessante pela perfeição, que significaria para além de ter Cristo como imagem, uma constante atualização de sua ação na Terra. Para tanto a Igreja tira como base os Evangelhos, de onde advém a chamada Doutrina Social da Igreja. Essa vertente social está atrelada à Igreja desde a sua fundação, e vários são os exemplos de santos e movimentos católicos que se dedicaram a relevantes serviços sociais.

Porém, como doutrina oficial de Roma, a questão social aparece pela primeira vez na encíclica *Rerum Novarum* (Das coisas novas) do Papa Leão XIII, em 1891. Esta encíclica destrinchou o espírito do capitalismo, que vivia seu auge, e mostrou que a Igreja devia posicionar-se contra todo e qualquer sistema que promovesse mais a exclusão do que a promoção humana. Após a *Rerum Novarum*, de tempos em tempos, a Igreja fortaleceu seu compromisso social. A leitura de Tosta (2005) mostra uma Igreja, a partir dos anos de 1950, fortemente preocupada em atualizar-se nas mais diversas áreas, inclusive a social. Comunicar-se com o mundo e dar respostas aos seus problemas torna-se fundamental: a Igreja abre-se ao diálogo e usa os meios de comunicação para mostrar-se mais próxima e solidária às questões sociais. A preocupação em atualizar-se e colocar-se em diálogo com o mundo, atinge seu ápice durante o Concílio Vaticano II, iniciado pelo Papa João XXIII e concluído pelo seu sucessor Paulo VI, quando a Igreja elenca como prioridade sua renovação¹⁷ ante o “admirável mundo novo” do pós-guerra (1938-1945), por meio daquilo que foi chamado de “*aggiornamento*”, assim definido por Sandra Tosta:

¹⁷ No que tange à renovação da Igreja, duas encíclicas papais se destacam dentro do Concílio Vaticano II. Primeiramente, a *Pacem in Terris* (Paz na Terra), uma encíclica assinada pelo papa João XXIII e dirigida “a todos os homens de boa vontade”, ou seja, dirigida não só ao clero e aos fiéis católicos – o que, por si só, já era, dentro daquele contexto, um grande sinal de abertura da Igreja – e tem como destaque o diálogo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e um pedido de atenção aos “sinais dos tempos” que se apresentavam como grande desafio a uma Igreja que necessitava (necessita!) colocar os pés no chão e sentir o solo de seu tempo. Em seguida, a *Populorum Progressio* (Do Progresso dos Povos), que desafia os países mais ricos a se solidarizarem com os mais pobres, conforme afirma o papa Paulo VI, autor da encíclica, no número 66: “O mundo está doente. O seu mal reside menos na dilapidação dos recursos ou no seu açambarcamento, por parte de poucos, do que na falta de fraternidade entre os homens e entre os povos”.

Considera-se “*aggiornamento*” como o lançamento de bases doutrinárias e pistas de ação capazes de permitir à instituição católica enfrentar os dilemas do mundo contemporâneo e dar respostas “modernas” a tais problemas, inspirado, porém, em todo peso da tradição milenar da Igreja. (TOSTA, 2005, p. 83)

Assim, o *aggiornamento* tornou-se praxe também no campo da ação social católica, sendo este compromisso fortalecido cada vez mais, ganhando contornos mais evidentes na América Latina, onde por meio das conferências do Conselho Episcopal Latino-Americano, tem afirmado a predileção da igreja pelos pobres e excluídos¹⁸. Mesmo o Vaticano, ainda que mais tímido, não se absteve de incentivar a constante renovação de sua ação social, conforme afirma João Paulo II (1989), na encíclica *Centesimus Annus*, exatamente em homenagem ao centenário da primeira bula papal de caráter exclusivamente social: “A mensagem social do evangelho não deve ser considerada uma teoria, mas, sobretudo, um fundamento e uma motivação para a ação” (p. 103).

Aqui, cabe uma palavra sobre as correntes de pensamento da Igreja no Brasil atual. Conforme a análise apresentada por J. B. Libânio, em sua obra *Cenários da Igreja* (1999), o catolicismo pós-conciliar brasileiro viu-se diluído em várias vertentes, muitas vezes, dicotômicas. Quatro são destacadas e assim nomeadas por ele:

A Igreja da Instituição, um modelo de Igreja fundamentado na organização institucional, seguindo um modelo muito verticalizado, cuja doutrina parte direto da cúria romana, passando para as dioceses, até chegar às paróquias. Neste modelo, a ênfase dos ensinamentos está no Catecismo da Igreja Católica e no Direito Canônico. Neste modelo, os leigos têm pouco ou nenhum protagonismo na comunidade, destacam-se as figuras dos padres e dos bispos. Não há ações sociais fora o assistencialismo clássico, baseado em uma moral de desencargo de consciência, sem visar transformação.

Um segundo modelo seria a *Igreja Carismática*, a Igreja do apelo emocional. Não há relação comunitária com o sagrado, mas uma exacerbação dos anseios

¹⁸ A última conferência do CELAM, realizada em Aparecida-SP, traz em seu documento final, a afirmação do compromisso junto aos pobres assumidos nas conferências anteriores, conforme o documento final sintetiza: “De nossa fé em Cristo brota também a solidariedade como atitude permanente de encontro, fraternidade e serviço, que se há de manifestar em opções e gestos visíveis, principalmente na defesa da vida e dos direitos dos mais vulneráveis e excluídos e no permanente acompanhamento de seus esforços por serem sujeitos de mudança e de transformação de sua situação.” (CELAM, 2, p. 21)

individuais em detrimento das ações coletivas. Este é o modelo de Igreja das comunidades de vida cristã, ao modo da TV Canção Nova, cuja pregação abandona os estudos teológicos e busca catequisar os fiéis por meio do apelo emocional e moral.

O terceiro modelo destacado por Libânio é a *Igreja de Pregação*: trata-se de uma experiência com forte fundamentação teológica, com foco nos estudos bíblicos e nos documentos da Igreja, colocando a fé em diálogo com o mundo e com sua racionalidade vigente. Neste contexto os leigos têm maior protagonismo, organizam grupos de estudos bíblicos e tentam relacionar os desafios fé aos desafios da vida cotidiana. Há alguma preocupação social, forte contexto de comunidade, mas a ênfase da ação é mais sacramental e celebrativa.

O quarto modelo é chamado de *Igreja da Práxis Libertadora*: destaca-se por estar em consonância com as Conferências Episcopais realizadas na América Latina pós-Concílio Vaticano II, especialmente a de Medellín (1968) e a de Puebla (1979), que reforçaram o desejo de se formar uma Igreja que opta preferencialmente é pelo trabalho junto aos pobres. A preocupação com a moralidade e com a questão emocional aqui dá lugar a uma tendência de ação social concreta de atendimento às necessidades das populações mais carentes, partindo da mística cristã, tendo como fundamento o evangelho.

Há que se destacar que as escolas católicas transitam muito entre essas vertentes, conforme a orientação de suas mantenedoras. A escolha estudada, nesta pesquisa, encontra-se intimamente ligada ao último modelo de Igreja descrito, conforme veremos ao longo da escrita da dissertação.

Ainda que naveguem por espiritualidades diferentes, há muitas escolas católicas que realizam ações sociais. Em via de regra, dentro do contexto da educação católica, a transformação social aparece sob duas vertentes. A carismática e a legislativa. A carismática tende a remontar à tradição católica de assistência social. A legislativa parte de um contexto onde muitas das instituições mantenedoras de escolas católicas são entidades filantrópicas ou EBAS - Entidade Beneficente de Assistência Social - assim, ao realizar obras sociais, recebem abatimentos em sua carga tributária. Neste ponto, a questão que se faz relevante para o presente estudo é a seguinte: entender como essas escolas realizam seu trabalho social. Realizam-no apenas a fim de se manterem como entidades filantrópicas, gozando dos benefícios subjacentes?

Um trabalho social pode ser realizado de várias maneiras por uma escola católica. Podem ser distribuídas bolsas de estudos para estudantes carentes, podem-se realizar projetos de assistência que vão desde a distribuição de cestas básicas até a criação de cursos profissionalizantes, *ad infinitum*. O que é relevante para a pesquisa que pretendemos não é, necessariamente, o tipo de trabalho realizado pelas escolas, mas, saber até que ponto os alunos tem participação direta nesse tipo de ação social. Por isso, o recorte sobre o ensino médio, onde é mais comum a participação direta dos alunos, nos projetos sociais.

1.2 “Desafiados pela dramaticidade da hora atual”: Paulo Freire e a educação para a liberdade

Ao pensarmos a relação entre educação e projetos sociais no Brasil, não podemos nos furtar à reflexão acerca do pensamento freireano. Foi Paulo Freire quem, ainda na década de 1960, abismado e envergonhado com a grande chaga educacional brasileira, o analfabetismo, desenvolveu um revolucionário método de alfabetização, que visava erradicar esse grave problema nacional. Ele tinha consciência de que o modelo educacional praticado no Brasil, extremamente excludente, havia produzido um país com cerca de 50% de analfabetos, entre as décadas de 1940 e 1960. Somente no Nordeste, segundo Weffort (2007), havia cerca de 15 milhões de analfabetos para uma população de 25 milhões de habitantes. O analfabetismo era consequência direta de um modelo sócio-educacional que privilegiava as elites. Na visão freireana era necessária uma crítica da formação da sociedade brasileira para, a partir daí, se lançarem as bases para a elaboração de uma “educação crítica”.

Paulo Freire entendia que o sentido marcante da nossa colonização, fortemente predatória, na base da exploração econômica do grande domínio, em que o "poder do senhor" se estendia "das terras às gentes também" e ao trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural, democrático no homem brasileiro (FREIRE, 2007, p. 75). Daí resulta o fato de boa parte da população brasileira não ter aprendido a pensar criticamente, tornando-se “fiel” reprodutora dos projetos da elite.

Elaborar um modelo educacional que favorecesse a educação crítica e junto a ela formar a consciência crítica da população, tornava-se, na visão de Freire, o maior desafio brasileiro a partir da segunda metade do século XX. Neste sentido, Paulo Freire dirige seus esforços para a maior ferida educacional de seu tempo, o analfabetismo e o modelo excludente e bancário da educação em vigor na época. A educação bancária é o símbolo da formação do homem passivo, incapaz de responder por si mesmo às questões que o mundo lhe apresenta, precisando sempre de um intermediário cuja ideologia servirá de filtro para a sua compreensão de mundo. Segundo Sandra Tosta, em artigo enviado a mim ainda por ser publicado:

Para Freire, a *extensão* (própria da pedagogia tradicional e bancária e dos meios de comunicação de massa) implica transmissão, transferência, invasão e não comunicação, já que esta (própria da pedagogia crítica e libertadora e da comunicação dialógica) deve ser compreendida como “co-participação de sujeitos no ato de conhecer”. A transmissão, na perspectiva freireana, transforma as pessoas em “coisas” e nega sua existência enquanto seres que transformam o mundo. (TOSTA, p. 19, No Prelo)

Essa coisificação das pessoas, por meio de uma educação que não incentiva a criticidade, é tão grave quanto o próprio analfabetismo. Por isso Freire dá máxima importância à questão da alfabetização. Se por meio da educação é possível alcançar a consciência crítica e a autonomia, a alfabetização passa a ter papel primordial nesse processo. Na concepção de Paulo Freire, a alfabetização não é mera habilidade técnica a ser adquirida, mas fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído (autonomia individual e social). Emerge aqui uma teoria emancipadora da educação e uma pedagogia transformadora, com a análise das condições ideológicas e sociais que impedem a possibilidade de formas de vida comunitária e pública numa democracia crítica. Freire se preocupou com “o tema da alfabetização como projeto político emancipador e desenvolveu o conteúdo emancipador de suas ideias dentro de uma pedagogia concreta e prática” (GIROUX, 2002, p. 7).

A população, ainda sofrendo as consequências dos altos índices de analfabetismo, tem dificuldade de perceber a falta que o letramento, não apenas como leitura de texto, mas também como capacidade de compreender o mundo, lhe faz e que diminui sua possibilidade de exercer uma posição crítica sobre a realidade. Mas somente alfabetizar não basta. A alfabetização, quando conduzida de maneira acrítica, ou seja, utilizando-se de métodos que desprendam o alfabetizando da sua

própria realidade, pode servir também como instrumento de educação para a manutenção das injustiças e desigualdades. A alfabetização imaginada por Freire encaminha o indivíduo para a sua emancipação política e social. A alfabetização, além da tarefa de ensinar a ler e escrever, deve ser um projeto que possibilite às pessoas compreenderem o contexto em que vivem, formando consciência e habilidades para participarem nas decisões do seu grupo social. Neste sentido, a alfabetização é um pressuposto da emancipação social e cultural.

Uma boa educação, entendendo-se por isso, uma educação crítica, é o melhor caminho para se alcançar a autonomia. A alfabetização é o primeiro ato deste processo emancipador. Mas a discussão é mais ampla, passa por uma reavaliação da concepção de homem que deixa de ser imaginado como simples recipiente e passa a ser criador de conteúdo (Freire, 1975). Neste ponto Saviani alerta:

Cabe considerar que a fama de Paulo Freire se encontra fortemente associada ao método de alfabetização de adultos por ele criado. Entretanto, já em seus primeiros escritos se encontra uma clara concepção de homem, sociedade e educação, que está na base do método e sem a qual não pode ser adequadamente compreendido. Seu ponto de partida é o entendimento do homem como um ser de relações que se afirma como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico. (SAVIANI, 2013, 334-335)

Aqui está uma das principais contribuições de Paulo Freire para a educação brasileira: ele propõe uma *revolução copernicana*, uma mudança radical do paradigma educacional excludente e acrítico para um paradigma dialogal e crítico. O homem freireano é entendido como um ente capaz de ir-além-de-si, um sujeito de ação e reflexão, ou seja, de práxis. Essa práxis só é possível quando há comunhão, comunhão esta que é resultado do diálogo. É por meio da práxis, comungada e dialogada, que o homem transforma o mundo. Mediante esta possibilidade de transformação, com medo desta mudança e visando a manutenção de uma sociedade estratificada e de privilégios, “o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (FREIRE, 1968, p.147).

Neste ponto do estudo, faz-se mister ressaltar que o legado de Paulo Freire vai muito além de um método de alfabetização; ele pode ser representado, principalmente, na tentativa de mudança da cultura educacional brasileira. Sai a “escola do desespero”, em que as expectativas de crescimento pessoal e social, por

meio da educação eram mínimas, e entra o modelo escolar que promove a esperança. É o homem aprendendo a ler as letras e a realidade à sua volta, sentindo-se instigado a transformar o mundo.

Paulo Freire foi autor de um projeto educacional que visava reconstruir a sociedade brasileira, para além de uma pedagogia ou de um jeito de ensinar; ele sonhava ver o homem brasileiro tornando-se sujeito de sua história. Era um projeto social por excelência. Um projeto utópico, mas palpável, com linhas claras de ação.

Como toda utopia, tais quais as que apresentei no princípio desse texto, a de Paulo Freire é reflexo de sua insatisfação com o modelo social que o circundava. A sociedade brasileira, e não apenas ela, é regida pela lógica da ação dos opressores e sobre o oprimido, sendo que os primeiros, detentores dos meios de produção, artífices da política e organizadores dos processos educacionais, utilizam-se desse poder, negando aos oprimidos a justa participação nos lucros de sua produção, na política e na educação que lhes é oferecida apenas como um instrumento de alienação, que os faz mais dóceis à ação opressora. Freire entende que o homem tem uma vocação natural para “ser-mais”, bem ao modo do já citado Teilhard de Chardin, isto é, ir além de onde está, de ser maior, mais forte e mais capaz de viver a sua dignidade humana. O opressor tenta silenciar esta vocação do oprimido, fazendo com que ele se reduza a um homem apenas disposto a obedecer e a reproduzir a ordem estabelecida.

Infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. (FREIRE, 2007, p. 53)

É contra essas “forças sociais poderosas”, que tornam o homem simples “tragicamente assustado”, que Freire constrói sua utopia educacional. Ela consiste em uma inversão de valores, onde a educação passaria de reprodutora a conscientizadora. Ele chamou este novo modelo de “educação problematizadora”. Aqui já não há verticalização na relação entre educador e educando; o poder sobre o conhecimento encontra-se horizontalizado, sendo mais próximo de uma troca do que de uma imposição. Neste ponto, cabe evocar o famoso adágio freireano “ninguém

educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Freire tinha plena consciência de que sua proposta era, antes de tudo, política. Nela, a educação é o instrumento mor para a mudança da sociedade. Ele visava uma sociedade sem opressores nem oprimidos, uma sociedade onde todos fossem capazes por si mesmos de construir a própria história. Esta revolução social só seria possível por meio da conscientização do oprimido, que se tornaria ciente de sua condição inferiorizada ante o opressor. Este processo só é possível por meio da educação, que, entretanto, encontra-se organizada por forças políticas que estão, na maioria do tempo, a serviço da classe opressora. Dado este quadro, Freire sabe-se um utopista, e se posiciona como tal:

A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”. Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (Freire, 1980, p. 27)

A utopia de Freire é, sobretudo, um incentivo a sair do lugar, a partir em direção a uma mudança radical na sociedade. É um projeto que demanda força e paciência histórica. E hoje, mais do que nunca, a educação brasileira exige utopias. Todos os anos somos apresentados a números pouco animadores no que diz respeito à educação no Brasil. Lemos sobre as altas taxas de evasão e da distorção idade-série de nossos alunos; nossos resultados em exames internacionais como o PISA¹⁹ estão longe do que podemos chamar de satisfatórios, as escolas públicas não estão entre as primeiras do ENEM e o número de estudantes que alcança o ensino superior ainda é muito pequeno, quando comparado aos países desenvolvidos. Em contrapartida, temos uma legislação educacional avançada que permite múltiplos ajustes às realidades diversas singulares que encontramos pelo país afora. A LDB de 1996 é grande exemplo disso. Ela inclui elementos que permitem a gestão democrática, a

¹⁹ Segundo o INEP, o PISA - traduzido do inglês Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e visa avaliar estudantes de diversos países do mundo em suas habilidades básicas na língua materna e nos conhecimentos matemáticos. <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> (acesso 30/03/2015)

organização flexível do currículo nos diversos níveis de ensino, a inclusão de temas transversais e, em consonância com a Carta Magna, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Mas a lei por si já se mostrou insuficiente para a melhoria das condições do ensino em nosso país. Como afirma Cury (2002, p. 200): "Quanto mais amadurecidas forem nossas propostas e seriamente discutidas, menores serão nossas ilusões e maiores as perspectivas de ir traçando um horizonte mais promissor para a democratização e universalização da educação básica".

O homem não se regra pelo que vê no presente, ainda que este aparente ser satisfatório (o que não é o caso da educação brasileira); há sempre o desejo de melhora. A utopia, mesmo que representada em livros, leis, sistemas de governo, não é suficiente por si mesma. É preciso colocar o impulso utópico em movimento, não basta olhar o horizonte, faz-se mister tentar alcançar esse horizonte, para que as utopias não se convertam em "a-topias", ou sonhos irrealizáveis.

Essa visão pessimista de Freire quanto a classe dominante, herdada de Marx e sucessivamente comprovada por fatos históricos, coloca o dominador, o rico, o nobre, ou, nesse contexto, aquele que pode pagar pela melhor escola, como o vilão da história. Mas a verdade é que não há vilões. O próprio Paulo Freire reconhece que, quando o oprimido, por ventura, consegue trilhar um caminho que o leve a se tornar membro da classe dominante, sem passar por um processo de conscientização, tende a se tornar também ele opressor. Por isto, a pedagogia do oprimido, alerta e para a "síndrome do opressor", que surge como fruto de uma educação antidualógica. Opressores e oprimidos, formados em estâncias estanques, sem contato, sem diálogo, tendem a desenvolverem, ambos, espírito opressor. Porque sempre haverá alguém mais fraco a ser oprimido, o opressor está em todas as classes sociais. Como antítese ao não-diálogo, Paulo Freire (1975), propõe quatro atitudes a serem levadas em conta no campo da educação: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. Esse movimento de antítese pode ser resumindo na ideia de que os homens, em diálogo ativo e reflexivo, são capazes de produzir uma práxis criativa e comunitária com o poder de transformar o mundo.

Ainda estamos longe de uma escola de qualidade para todos. Viveremos muitos anos sob a sombra da dupla rede, não há sinal de que em um futuro próximo teremos uma educação mais igualitária. Isto não significa que não haja ações institucionais e pedagógicas que visem uma educação mais dialógica e que promovam o encontro entre as classes. Mesmo que ainda muito raros, são esses

pontos de encontro que permitirão maiores mudanças no modelo educacional e social vigentes. O estudante da escola privada, capaz de pagar por ela, e, muitas vezes, membro da classe dominante, poucas chances terá de se sensibilizar com os anseios e bandeiras da classe oprimida, se não tiver contato com ela. Para viabilizar essa pesquisa, é preciso estar em um espaço onde haja a promoção do encontro entre diferentes e desiguais. Mas onde há esse espaço?

1.3 Formando agentes da transformação social: a utopia do CSVP e a participação dos alunos nos projetos sociais

As escolas católicas se têm dedicado a ações sociais. Em muitas dessas ações, seus alunos pagantes têm participação direta. Ora observando, ora participando ativamente dos projetos, esses alunos, quando postos frente a situações de pobreza, muitas vezes, inexistentes ou existentes, porém invisibilizadas, em seu cotidiano, tendem a desenvolver um olhar mais sensível ante as situações de opressão da sociedade. Assim, a pergunta principal desse estudo é: qual a percepção e a repercussão da participação em projetos sociais, na vida pessoal e acadêmica desses alunos de escolas privadas católicas? Este estudo pretende observá-los em contato com os beneficiados dos projetos e entender o que muda em sua visão a partir desse contato. Ao mesmo tempo, é importante conhecer a visão dos beneficiados, colocando a mesma questão a eles.

Frente a este objetivo, o espaço escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o Colégio São Vicente de Paulo – CSVP – que tem por característica incentivar e viabilizar a participação de seus alunos, particularmente os do ensino médio, em projetos sociais.

Fundado em 1959 e situado no bairro Cosme Velho, na Zona Sul do Rio de Janeiro, há mais de 50 anos atende a alunos de classe média e classe média alta tendo como orientação pedagógica diferencial o lema de “Formar Agentes da Transformação Social”. Este lema dinamiza todo o processo educativo da escola, que visa não apenas formar seus alunos para o mundo do trabalho ou para o ingresso na universidade, mas também para uma prática cidadã solidária para com as classes sociais menos favorecidas. Esta ideia se traduz diretamente no Projeto Pedagógico do colégio, quando afirma: “as relações pedagógicas vivenciadas na unidade escolar deverão favorecer processos participativos de professores, pais e alunos em

movimentos de ajuda e promoção de minorias e grupos excluídos" (CSVP, 2000, p. 8). Essa preocupação social da escola é herança da instituição que a mantém, a Congregação da Missão, uma entidade católica fundada no século XVII por São Vicente de Paulo, na França. A Congregação da Missão, desde os tempos de sua fundação, prima por "evangelizar os pobres e trabalhar na formação de clérigos e leigos" (CM, 1984, p.19).

Segundo o seu Plano de Ação Social (2009) a Província Brasileira da Congregação da Missão (PBCM) é uma EBAS – Entidade Beneficente de Assistência Social – com o título de Utilidade Pública Federal. Isso significa, na prática, que a entidade recebe uma série de isenções de impostos sobre os seus ganhos financeiros e seu patrimônio, contanto que converta o seu lucro em atividades sociais. Assim, por meio de seu Plano de Ação Social, a PBCM reconhece que seu maior desafio é, enquanto instituição religiosa e ao mesmo tempo inserida na sociedade civil com isenções do governo, chegar a uma síntese entre suas convicções carismáticas e a obrigação de realizar obras sociais junto ao poder público. Ou seja, não basta apenas fazer projetos sociais conforme às exigências do governo; é preciso que haja uma ação dentro do carisma vicentino que, por natureza, prima por um forte compromisso com a transformação social.

O Colégio, então, segue esta lógica: realiza ações sociais que ao mesmo tempo, justifiquem sua filantropia e coloquem a comunidade escolar em contato direto com essas ações. A maneira encontrada pelos educadores de cumprirem com o destino institucional é a realização de projetos sociais diversos. Dentre os projetos que analisarei mais profundamente nesta pesquisa, cabe descrever aqui dois mais específicos, por contarem com a participação ativa dos alunos junto aos beneficiários: O projeto CPF - Construindo e Preparando o Futuro - e o projeto de educação noturna gratuita para adultos, a EJA. Descrevo os dois projetos, brevemente, nos parágrafos seguintes.

O projeto CPF teve início em 2003, inspirado no Projeto Rondon²⁰. Visa a formação e capacitação de professores e lideranças comunitárias em regiões carentes

²⁰ O Projeto Rondon, coordenado pelo Ministério da Defesa, é um projeto de integração social que envolve a participação voluntária de estudantes universitários na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes e ampliem o bem-estar da população. Criado em 1967, foi descontinuado em 1989. Em 2005, recebeu nova roupagem e passou a ser coordenado pelo ministério da Defesa, agindo em parceria com outras instâncias do governo, empresas e ONG's. Atualmente o Projeto Rondon é realizado em parceria com diversos Ministérios

do Brasil, tendo atuado ao longo dos anos, em várias cidades do sertão da Bahia, no entorno de Brasília e no Vale do Jequitinhonha. Segundo o Plano de Ação Social da Província Brasileira da Congregação da Missão (2009, p. 16), instituição mantenedora do CSVP, o projeto CPF visa, de maneira geral, “proporcionar o intercâmbio de saberes e vivências, promovendo a reflexão crítica sobre questões sociais, objetivando a (re)construção de valores sociais, profissionais e éticos que incentivem a cooperação, a democracia e a tolerância.” O projeto se realiza pela colaboração voluntária de educadores, pais, alunos e pessoas ligadas ao CSVP. Segundo o Plano de Ação supracitado, a participação dos voluntários se estende desde a elaboração dos projetos, passando por sua execução, até à avaliação e à proposição de novas atividades, ou seja, estão presentes ativamente em todas as etapas do projeto. Os alunos do colégio participam ativamente de todas as etapas do projeto, desde o planejamento até a monitoria nas oficinas realizadas. Nos últimos anos, o projeto CPF tem realizado suas atividades no Vale do Jequitinhonha, primeiro nos municípios de Francisco Badaró e Jenipapo de Minas, entre os anos de 2009 e 2011, e agora atua na capacitação dos professores, em parceria com a Secretaria de Educação do município de Chapada do Norte, desde 2012.

Já a Educação de Jovens e Adultos do CSVP, conforme informações do site da escola²¹ existe desde 1978, quando foi iniciado o ensino fundamental noturno, para adultos, e desde 2011, conta também com o ensino médio. Ainda segundo informações do site, “O público atendido em nossa EJA é das mais diversas idades e origens, dos quinze aos setenta anos, de todas as partes do nosso país. Unem estas pessoas duas características principais: o desejo de aprender, a despeito de todas as dificuldades da vida, e sua condição de trabalhadores e trabalhadoras, sempre em busca de melhores condições de vida para si e para os outros”. Conforme a propostas da escola, os alunos do ensino médio diurno vão, como voluntários, trabalhar com a monitoria dos alunos do ensino fundamental da EJA, participam da aula junto aos professores, ajudando os estudantes da noite, na compreensão dos conteúdos ensinados.

e tem o apoio das Forças Armadas, que proporcionam o suporte logístico e a segurança necessários às operações. Conta, ainda, com a colaboração dos Governos Estaduais, das Prefeituras Municipais e de empresas socialmente responsáveis. O Projeto visa, “contribuir para a formação dos universitários como cidadãos”, estimulando sua participação em ações sócio-educacionais e por todo território nacional. (Disponível em: <http://projektorondon.pagina-oficial.com/portal/> - último acesso 15/03/2015)

²¹ Conf: <http://csvp.g12.br/EJA/apresenta.htm> - último acesso em 16/01/2017

Segundo o Projeto Pedagógico da escola, o CSVP tem como missão institucional:

Formar agentes da transformação social. Para além de uma boa base pedagógica, que permita aos alunos que ali estudem, mais tarde, passar nos exames exigidos para o ingresso na educação superior, o CSVP visa promover um modelo de educação que “contribua para a transformação permanente e orgânica da sociedade, para torná-la mais democrática e fraterna (CSVP, 2000, p. 13).

Assim, os alunos matriculados nessa escola são, desde cedo, estimulados a participar de ações sociais das mais diversas naturezas, muito de acordo com a idade e o nível de interesse social despertado ao longo do tempo.

Todos os alunos do CSVP são convidados a participar dos projetos sociais. Desde as primeiras séries há espaço para visitas e vivências em locais onde o Colégio realiza algum trabalho. Porém, é a partir do nono ano do ensino fundamental, quando o aluno pode se matricular em um curso extra chamado “Empreendedorismo Social”, que eles passam a participar ativamente dos projetos. Tendo feito o curso, o aluno pode se inscrever para participar como monitor voluntário nos vários projetos da escola. Conforme explicitarei acima, esta pesquisa tem em foco a participação dos alunos em dois projetos específicos, o CPF e a Monitoria da EJA.

Nos projetos destacados, os alunos que se inscrevem trabalham diretamente como monitores em oficinas de dança, música, teatro, cidadania, liderança e esportes, no Projeto CPF, e de disciplinas como matemática, português e ciências, no caso da EJA. Trabalhando como professor no CSVP, e observando a participação desses alunos nas aulas regulares, sempre tive a impressão de que os alunos que participam dos projetos conseguem desenvolver um maior senso crítico sobre as questões sociais, mostram-se sempre mais atentos à conjuntura política nacional, assumem uma postura acadêmica mais responsável e sempre estão no grupo com as melhores notas. Tudo isso é impressão. Eis aqui um dos motivos que me estimularam a realizar essa pesquisa, tentar descobrir se estes alunos considerados como bons têm alguma relação com seu envolvimento nos projetos sociais promovidos pelo Colégio.

Em síntese, tendo em vista os argumentos apresentados, essa pesquisa visou analisar a participação de alunos do Colégio São Vicente de Paulo, nos projetos sociais promovidos por esta escola, tentando desvendar qual é a repercussão dessa participação na vida pessoal e acadêmica desses alunos. Esta análise teve como

ponto de partida a compreensão do ambiente da escola, seu histórico e as ações promovidas para estimular a participação dos alunos nos projetos. Em seguida, acompanhei alunos durante sua participação nos projetos, observando, sistematicamente, sua reação ante situações de contraste que tiveram na jornada de deslocamento de seus lugares para outros.

Por fim, observamos a repercussão dessa participação na vida destes alunos, não apenas a partir da visão deles, mas também da de professores, coordenadores e de outros participantes dos projetos estudados. O resultado esperado, ao término desta pesquisa, é demonstrar a importância da participação dos alunos de escolas privadas em projetos sociais, no intuito de aprofundar a compreensão de como a visão binária e classificada da sociedade encontra-se fortemente arraigada naqueles que só frequentam os espaços que nosso modelo educativo, baseado na dupla rede, lhes reservou, buscando compreender qual a repercussão dessa participação nos projetos, na vida desses alunos.

A partir desse objetivo geral, também procurei, ao longo dessa pesquisa:

- Investigar como a escola promove a participação dos alunos em seus projetos sociais, buscando compreender quais processos incentivam e facilitam a entrada dos alunos no campo da ação social.
- Descrever e compreender a visão que os outros membros da comunidade escolar (professores, pais, coordenadores), bem como os beneficiários de cada projeto têm acerca da participação dos alunos nessas ações.
- Demonstrar a importância do encontro entre diferentes sistemas culturais e sociais para a superação da visão binária de educação, visando a promoção de ações que aproximem cada vez mais os as duas linhas da dupla rede educacional, criando interseções.

1.4 Metodologia

1.4.1 Fundamentação metodológica

Escolher o método mais adequado para levar adiante um estudo não é uma tarefa simples. A escolha de um método inapropriado poderá levar à conclusões dissimuladas e a não compreender parcial ou totalmente o objeto em estudo. Daí faz-se mister o bom entendimento dos significados das palavras método e metodologia, para mais tarde escolhermos como prosseguir.

A enciclopédia Logos (1991) define “método” a partir de sua raiz grega (meta + odós), “caminho ou direção para um objetivo, um termo, uma direção definível, ordenada e não fruto de mero acaso ou fortuna”. Ainda dentro do verbete método, a Logos sinaliza o significado de “metodologia” como sendo “a procura do método mais adequado a seguir; é uma disciplina autônoma que analisa as técnicas de investigação nas suas estruturas específicas e nas condições que tornam possível o seu uso”. A compreensão do método e a metodologia de pesquisa a serem utilizadas hoje são tão fundamentais quanto a própria definição do objeto a ser pesquisado. Como ilustração, vale lembrar aqui um breve conto de Jorge Luis Borges onde é descrita a busca da perfeição científica em um certo império da Antiguidade.

Naquele Império, a Arte da Cartografia logrou tal perfeição que o mapa de uma única Província ocupava toda uma Cidade, e o mapa do império, toda uma Província. Com o tempo, esses Mapas Desmedidos não satisfizeram e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império, que tinha o tamanho do Império e coincidia pontualmente com ele. Menos dedicadas ao Estudo da Cartografia, as Gerações Seguintes entenderam que esse dilatado Mapa era inútil e não sem Impiedade o entregaram às inclemências do Sol e dos Invernos. Nos desertos do Oeste perduram despedaçadas Ruínas do Mapa, habitadas por Animais e por Mendigos; em todo o País não há outra relíquia das Disciplinas Cartográficas. (BORGES, 1982, p.117)

Pareceu àqueles cartógrafos que o método de tentar repetir em mapas a realidade existente, tal qual ela é, mostrar-se-ia o mais eficaz à realização do “mapa perfeito”. Mas para que serve um mapa senão para a localização rápida de um local que, apesar de sinalizado no mapa, não se encontra no próprio mapa? Se o mapa é exatamente igual ao lugar para o qual ele deveria apontar, ele perde a validade. Assim, método e objeto de pesquisa não devem separar-se, mas ao mesmo tempo não podem se tornar a mesma coisa. O método científico deve permitir ao pesquisador

certo distanciamento do objeto pesquisado, e é por meio de suas escolhas metodológicas que o pesquisador garante a cientificidade de seu estudo. O conto de Borges nos alerta sobre o erro de impor um método a todo custo, quando o método deve ser um facilitador e não um fim em si mesmo.

No campo das ciências humanas, especialmente no campo da educação, onde está localizado o presente estudo, a elaboração do método ganha contornos ainda mais importantes, ao passo que, diferentemente das ciências naturais e matemáticas, cujos objetivos são menos voláteis e mais próximos de uma análise exata, as ciências humanas e sociais têm o homem como principal objeto de estudo, sendo este caracterizado por estar em constante relação com sua história e meio, o que o torna um ser em eterna mudança. Essa volatilidade humana dificulta seu estudo. Pedro Demo (1985) destaca que, entre as particularidades da pesquisa em ciências humanas, está a historicidade do homem e sua capacidade de produzir ideologia. Enquanto seres históricos, os homens são seres “fásicos”, ou seja, nascem, crescem, aprendem a conviver no mundo, amadurecem e morrem. O homem contemporâneo não é o mesmo homem do período medieval, enquanto que a abelha contemporânea, por exemplo, salvo algumas possíveis adaptações de sua natureza, é a mesma abelha medieval. A ideologia, enquanto capacidade de justificar nossas posições políticas, também tem força maior nas ciências humanas do que nas ciências naturais, tendo em vista que, ao estudarmos um determinado fenômeno humano já traremos uma posição anterior que nos foi dado pela nossa própria história de vida. Aí se funda um dos principais desafios da pesquisa em ciências humanas, aprender a lidar com a ideologia, conforme resume Pedro Demo:

Enquanto o cientista natural pode abstrair, pelo menos teoricamente, do uso que se pode fazer do conhecimento gerado, o cientista social, que coloque tal pretensão já nisto é ideológico, porquanto faz parte de suas ideologias mais baratas a pretensão de não ser ideológico. Aí temos um condicionamento fundamental das ciências sociais: a inevitável convivência com a ideologia; não nos propomos eliminá-la - seria ingenuidade ideológica - mas controlá-la criticamente. (DEMO, 1985, p. 18)

A escolha da metodologia de pesquisa é fundamental para este controle crítico da ideologia, sugerido por Pedro Demo. A pesquisa em educação exige atenção redobrada nesse sentido, tendo em vista que, onde quer que se faça educação, há forte carga ideológica sendo transmitida, pensada e reelaborada em diferentes graus de compreensão. Numa escola católica, por exemplo, os valores cristãos estarão

sempre presentes como o “pano de fundo”, de todo processo educativo. Ao pesquisador caberá ter consciência deste fato e perceber até que ponto a transmissão dessa ideologia influi no objeto específico de sua pesquisa. Por isso, uma pesquisa “apenas” quantitativa, no campo da educação, pode sonegar certos vieses que fatalmente seriam desvelados ante também o uso de métodos qualitativos de estudo. Ao descrever a especificidade da pesquisa em educação, Sandra Tosta explica:

Considera-se que o processo educativo se desenvolve no âmbito das vivências culturais distintas: na esfera familiar, no trabalho, no lazer, na política, na rua, nos grupos, na escola, na mídia, entre outros, nas quais são tecidas relações sociais das quais emergem significados vários e diversos. Dessa maneira, a ação educativa na escola torna-se uma complexa rede de interações, lugares onde se estruturam processos de produção do conhecimento e de inter-relações entre dimensões políticas, culturais, institucionais e instrucionais. Ação essa na qual está presente uma multiplicidade de significados e de sentidos relacionando dinâmicas permeadas por duas tensões fundamentais: uma entre o singular e o plural, e outra entre o particular e o universal. (TOSTA, 2011, p. 246)

Lidar com todos os processos que envolvem a educação, a escola, e seus partícipes exige ao mesmo tempo rigor na elaboração do método de pesquisa e maleabilidade na sua utilização, não permanecendo fechado em si mesmo. Dessa forma, para pesquisar a participação dos alunos de uma escola católica em projetos sociais, escolhi o método de pesquisa qualitativo, ainda que não descarte o uso de dados colhidos de maneira quantitativa ao longo do estudo.

A pesquisa qualitativa mostrou-se mais adequada para esse estudo, tendo em vista a quantidade e diversidade de elementos que procurei analisar. Conforme dito na primeira parte deste projeto, na dissertação vários conceitos virão à tona, tais como catolicismo, educação, educação católica, alunos, projetos sociais, enfim, uma gama de elementos que exigem uma visão mais profunda e atenta para compreender como esses conceitos se relacionam entre si e colaboram para que os alunos tenham participação social destacada. Bogdan e Biklen (1994, p. 49) deixam claro que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Assim, o estudo qualitativo cabe bem aqui, tendo em vista a necessidade de atenção aos vários conceitos e contextos que este estudo tende a exigir.

Esta pesquisa trata de um estudo qualitativo, no qual foram realizados os seguintes procedimentos:

Para a primeira parte do estudo foi feita uma pesquisa bibliográfica, para traçar o breve histórico da presença da educação católica no Brasil e definir a função social da escola segundo os autores escolhidos para fundamentar o estudo, com destaque para Paulo Freire. Ainda neste âmbito, já dentro do contexto do Colégio São Vicente de Paulo, fez-se necessário analisar seu histórico, projeto pedagógico e outros documentos específicos, para, a partir daí, apresentar a visão dessa escola sobre os projetos sociais e a participação de seus alunos nesses projetos.

No segundo momento, já na pesquisa de campo, pretendi colher dados quantitativos sobre a participação dos alunos nos projetos, por meio de questionários específicos para alunos, professores e coordenadores da escola. Em seguida, conheci, *in loco*, os projetos sociais da escola, com a observação direta sobre a participação dos alunos. A partir da análise dos dados quantitativos e qualitativos foram realizadas entrevistas nas quais os alunos participantes expressaram sua visão acerca dos projetos, a contribuição que eles acreditam oferecer ao projeto e, por fim, a repercussão dessa experiência em sua vida acadêmica e pessoal.

Esse processo de entrevistas também foi realizado, em menor escala, junto a coordenadores, professores, pais e outros membros das escolas que têm participação direta nos projetos, buscando descobrir qual a sua visão deles sobre a participação dos alunos nos projetos sociais da escola.

Esta pesquisa também não pretendeu permanecer confinada “entre os muros da escola”, e o pesquisador atuou junto aos alunos em práticas sociais estimuladas pela escola, em projetos que acontecem fora do horário regular de aula.

1.4.2 Como foi realizada esta pesquisa

Em um primeiro momento, havia pensado em desenvolver esta pesquisa em várias escolas católicas onde se realizam trabalhos sociais, mas ao constatar o curto espaço de tempo, somado à minha disponibilidade para pesquisar e a lembrança dos cartógrafos de Borges, concluí que seria melhor desenvolver o estudo junto aos alunos de apenas uma escola. A restrição do campo foi o primeiro dilema metodológico a ser resolvido, daí em diante entendi que o trabalho deveria ser desenvolvido em três fases, conforme descrevo a seguir.

A primeira fase tratou da exploração do campo, foi quando o trabalho começou a tomar a tomar corpo, saiu do campo das ideias, deixou de ser “apenas” um projeto

e caminhou em direção à prática de pesquisa. Nesta etapa foi escolhido o campo de pesquisa, neste caso específico, uma escola da zona sul do Rio de Janeiro, o Colégio São Vicente de Paulo, onde é notória a participação dos alunos em projetos sociais.

A partir daí foram feitos os contatos necessários para a legalização e ajustamento da prática de pesquisa, junto às primeiras observações e anotações do caderno de campo, para um melhor conhecimento e posterior seleção das práticas e rotinas a serem pesquisadas mais a fundo²².

Imediatamente reconheço a fachada muito característica do CSVP, um prédio esguio de cinco andares, revestido de pastilhas de cerâmica em tons de verde e com os corredores tendo meia parede de cobogós marrons, em quase toda sua extensão, excetuando uma parte em frente às escadas de cada andar, onde há um vão na parede de onde se pode avistar o Cristo Redentor e a rua Cosme Velho, em frente à antiga casa do literato que deu fama ao bairro, Machado de Assis. No Janelão do terceiro andar, onde funciona o Ensino Médio, vejo uma faixa com os seguintes dizeres: “REDUÇÃO NÃO É SOLUÇÃO”, provavelmente se referindo à discussão sobre a redução da maioridade penal. Sinto que a pesquisa já começa agora. Voltar ao CSVP, onde trabalhei por 5 anos, agora como pesquisador é um grande desafio. Ainda que ciente da necessidade da análise objetiva no campo da pesquisa científica, confesso ser impossível ultrapassar a portaria sem ser tomado por um turbilhão de emoções e lembranças. (Caderno de Campo, 3 de setembro de 2015)

Não foi fácil pesquisar em um espaço tão querido por mim. Animado pelo fato de ter portas abertas e por conhecer a casa em detalhes, quase não percebi que em muitos momentos perdi-me em meio a certa falta de objetividade, passando por períodos nebulosos que quase me custaram a condição de concluir essa pesquisa.

Ainda na primeira etapa, foram levantadas as questões mais pertinentes em decorrência do objetivo da pesquisa. As perguntas anteriores, como por exemplo: “por que esta escola realiza projetos sociais?”, “até que ponto os alunos são estimulados a participar dos projetos realizados pela escola?”, “qual a repercussão desses projetos no contexto pedagógico da escola e na vida acadêmica dos alunos?”, foram reavaliadas no campo, à luz das primeiras conversas com coordenadores, direção e alunos, e por fim, consideradas pertinentes à pesquisa. Este foi o primeiro passo rumo ao que pode ser chamado de “naturalização do pesquisador”, quando se começa a readquirir a cidadania daquele espaço por meio da convivência sistemática com as pessoas e o ambiente.

²² Considerando as normas da ética na pesquisa em Ciências Humanas, os nomes dos alunos do ensino médio são fictícios, a fim de não os identificar.

Em um segundo momento, me dediquei à coleta sistemática de dados e esta fase da pesquisa foi dividida em três momentos principais. Em um primeiro momento, esforcei-me por desvendar o maior número de material impresso possível para a fundamentação da pesquisa. Depois da revisão bibliográfica que contribuiu para o embasamento teórico, fui ao encontro aos documentos da escola. Neste ponto foram de fundamental importância a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola, do regimento escolar e dos documentos da Província Brasileira da Congregação da Missão. Outra fonte importante para a pesquisa descoberta nessa primeira, foi a revista *A Chama*, publicação semestral da Associação de Pais e Mestres e que conta com números desde a década de 1970. Esta publicação ajudou-me a confirmar vários dados que havia ouvido de voz e memória da parte dos pesquisandos.

Vencida essa primeira etapa, chegou o tempo de descobrir qual o verdadeiro grau de participação dos alunos nos projetos, descrevendo seu envolvimento em cada fase de cada um dos projetos pesquisados, desde o planejamento, até a avaliação. Para alcançar este objetivo, a técnica utilizada foi a observação participante. A pesquisa inteira durou cerca de um ano, entre julho de 2015 e julho de 2016. Entre idas e vindas, houve um período, que agora chamo de período potente da pesquisa, quando, literalmente, morei na escola²³, entre setembro de 2015 e março de 2016. Foi um período intenso de pesquisa, onde pude fazer a experiência da escola todos os dias, manhã, tarde e noite, quando me dediquei à observar os alunos na prática da monitoria, em sala de aula, nas reuniões do Conselho Pedagógico, nas reuniões do grêmio estudantil, nos eventos políticos e culturais, em tudo que considerei que poderia contribuir para a proposta de formação do agente da transformação social, imaginado pelo projeto pedagógico do CSVP.

Neste período, optei por coletar os dados da pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas e rodas de conversas, como alunos, ex-alunos, membros da comunidade educativa que participaram dos projetos em pauta.

No grupo de adultos – composto por direção, coordenações, professores, pais de alunos e ex-alunos – optei por entrevistar cada um individualmente. Isto por entender que os adultos teriam uma fala mais desenvolvida a partir das experiências já vividas nos projetos sociais da escola.

²³ Neste período, fiquei hospedado na Casa Provincial da Província Brasileira da Congregação da Missão, que está localizada em um prédio anexo ao CSVP.

Para o grupo dos jovens – composto pelos alunos ainda participantes nos projetos sociais, do grêmio estudantil e dos coletivos de ação – optei por conversar em grupos, que chamei de “rodas de conversa”. Essas rodas de conversas se desenvolveram a partir da compreensão de que as entrevistas individuais não conseguiam extrair muitas falas relevantes dos adolescentes, enquanto que, quando reunidos em grupos, a fala de um acabava “puxando” a do outro, enriquecendo o processo.

A descrição mais detalhada do processo das entrevistas semiestruturadas e das rodas de conversa aparece no capítulo III, quando há a descrição das falas das pessoas pesquisadas. A maioria das conversas foi gravada, mediante autorização dos entrevistados ou responsáveis (no caso dos menores), também tomei muitas notas sobre as falas que aparecem no caderno de campo.

Na terceira e última fase da pesquisa, foram computados os dados colhidos durante o campo, a fim de identificar entre eles sinais comuns que pudessem apontar para a resposta do problema de pesquisa. O texto final desta dissertação é o resultado do entrecruzamento de muitas e polissêmicas vozes, dos dados colhidos por meio da observação da ação dos alunos no campo, das entrevistas, dos estudos dos documentos relacionados aos projetos e da compreensão da visão dos outros agentes da escola sobre a ação dos alunos.

Aqui conclui-se a descrição do método de pesquisa, conforme ela foi realizada. Foram muitas idas e vindas, entre Belo Horizonte e o Rio de Janeiro, foram muitos tratos e destratos, gente que combinava e não comparecia, gente que não estava combinada e quis falar. Quando iniciei o curso imaginava a pesquisa como algo chato e burocrático, mas no campo de pesquisa adquiri o gosto de pesquisar, aprendi a exercitar as faculdades do olhar e do escutar, a fim de tornar o ato de escrever uma tentativa fiel de interpretação dos fatos. E foi pesquisando que percebi o verdadeiro sentido da famosa frase de Guimarães Rosa, "o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia".

Sigamos para os capítulos II e III, onde a pesquisa suspende o campo das ideias, temporariamente, e ganha corpo e rosto. O segundo capítulo é resultado na minha observação no campo de pesquisa e trata, especificamente, de uma análise das práticas desenvolvidas no CSVP para formar o “agente da transformação social”; o terceiro capítulo é uma compilação de falas dos membros da comunidade educativa do CSVP, especialmente dos alunos, sobre sua vivência nos projetos e influência dos

mesmos no seu cotidiano. Por fim, apresento as considerações possíveis que este estudo me propiciou, consciente de que, ao final de uma investigação, temos outras tantas indagações.

CAPÍTULO II: BASES PARA A FORMAÇÃO DO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO CSVP

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Colégio São Vicente de Paulo, a missão da escola é “Formar Agentes da Transformação Social” (CSVP, 2015, p. 33). Ao destacar essa ideia como sua missão institucional, o CSVP assume para si um papel que está para além das exigências básicas que a legislação educacional remete à escola. Quando lemos o artigo 205 da Constituição Federal, que é o artigo motor da educação brasileira, temos o seguinte:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1988, artigo 205)

Já o parágrafo dois da LDB afirma, categoricamente, que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Tanto a Constituição Federal quanto a LDB entendem a educação do jovem, como um preparo para a vida, tendo como objetivo oferecer a este aluno as ferramentas necessárias para conviver em sociedade, além de prepará-lo para inserir-se no mundo do trabalho. Ao pesquisar no CSVP, lendo seus documentos, entrevistando pessoas e convivendo nele, percebo que este colégio espera que o aluno ali formado possa ir além dos propósitos constitucionais e da LDB, ou seja, não apenas inserir-se na sociedade, mas contribuir para tornar-se um sujeito capaz de transformá-la.

Ao longo de minha pesquisa, procurei entender o que o CSVP faz, na prática, para cumprir essa sua missão institucional. Em síntese, procurei desvendar quais as estratégias utilizadas pela escola para formar essa figura do “agente de transformação social”, conforme denominação própria da escola. Assim, ao término da primeira parte da pesquisa, entre agosto de 2015 e março de 2016, consegui identificar várias estratégias e ações dentro dos mais diversos âmbitos do Colégio, conforme descreverei no decorrer desse capítulo. Para facilitar a compreensão dessa matéria, dividi este capítulo em três partes: a primeira, voltada para a descrição e análise das estratégias acadêmico-pedagógicas utilizadas pelo CSVP na busca da formação do aluno interessado pela transformação social; a segunda parte trata dos projetos sociais promovidos pela escola, sua história e dos modos como é promovida a

participação dos alunos nestes projetos; e, por fim, a terceira parte, descreve e analisa ações sociais promovidas pelos próprios alunos dentro do contexto escolar.

2.1 Estratégias acadêmico-pedagógicas para a formação do Agente da Transformação Social

Ao iniciar essa pesquisa, tinha em mente que a grande singularidade do CSVP, na tentativa de formar o agente da transformação social, se dava somente por meio do incentivo aos alunos para a participação nos projetos sociais. Caminhando pelos corredores, participando das reuniões acadêmicas, lendo os documentos da escola e, principalmente, ouvindo a comunidade educativa²⁴, percebi que, mais do que uma instância estanque da escola, os projetos sociais são consequência de uma série de posturas pedagógicas e acadêmicas que acabam criando um clima propício para o seu surgimento. Em outras palavras, os projetos sociais, emanam da práxis pedagógica da escola. É pela maneira como a escola se organiza que os projetos surgem. Lancemos um olhar mais aprofundado sobre a organização pedagógica do CSVP.

2.1.1 O projeto pedagógico

Esta sessão da pesquisa consiste na análise do PPP – Projeto Político Pedagógico – do Colégio São Vicente de Paulo, tendo em vista identificar quais as contribuições deste documento para a compreensão e vivência da missão institucional em toda a comunidade educativa.

Antes de mais nada, é preciso esclarecer que durante o período dessa pesquisa foi lançado o novo PPP da escola. O anterior havia sido lançado em fevereiro de 2000 e não utilizava a palavra “político” no seu título. Era “apenas” um Projeto Pedagógico. Em entrevista com um dos diretores da escola, Pe. Agnaldo de Paula, afirmou que a expressão “político” não aparecia no título do projeto pedagógico anterior devido à concepção de que toda ação humana já é, por si, uma ação política, e na opinião dos educadores que elaboraram aquela versão do projeto, destacar a

²⁴ Nesta pesquisa, entende-se por “comunidade educativa” o conjunto de pessoas que estudam, trabalham, frequentam ou tem algum vínculo com o Colégio São Vicente de Paulo.

palavra política ali, esvaziaria o seu sentido enquanto algo que deveria perpassar toda a ação da escola.

Segundo o Pe. Agnaldo, a recuperação da expressão “político-pedagógico” no novo projeto da escola, diz respeito pura e simplesmente à adequação da linguagem utilizada na literatura escolar e pelo próprio Ministério da Educação. A LDB – lei 9394/96 – em seu artigo 12, define que "Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". Importante notar que em todo o texto da LDB não se fala, em nenhum momento, de projeto-político pedagógico, mas de proposta pedagógica. Mas, corroborando com a fala do Pe. Agnaldo, a literatura escolar consagrou a expressão PPP – Projeto Político-Pedagógico – bastando para isto uma rápida pesquisa nas sessões de pedagogia e educação das bibliotecas especializadas para notar que a grande maioria dos textos referentes à proposta pedagógica das escolas utiliza a expressão “político” junto ao pedagógico. O próprio MEC, em seus vários documentos sobre a organização escolar e a formação de gestores, refere-se à proposta pedagógica das escolas como PPP, que é assim por ele definido:

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve se constituir na referência norteadora de todos os âmbitos da ação educativa da escola. Por isso, sua elaboração requer, para ser expressão viva de um projeto coletivo, a participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar. Todavia, articular e construir espaços participativos, produzir no coletivo um projeto que diga não apenas o que a escola é hoje, mas também aponte para o que pretende ser, exige método, organização e sistematização. (Portal do MEC²⁵)

Isto posto, foi lançado em fevereiro de 2016, durante a semana pedagógica do CSVP, o novo Projeto Político-Pedagógico, cujo texto analiso em seguida. O novo PPP do CSVP começa com uma apresentação, da qual podemos destacar três pontos de maior relevância: O primeiro deles é a fala do Pe. Geraldo Eustáquio Mól, Superior Provincial da PBCM, mantenedora do colégio. Aqui ele reforça a ideia de vínculo do CSVP com a Congregação da Missão, tendo em vista que o colégio não é uma obra separada da PBCM, mas faz parte de um todo, referindo-se à obra iniciada por São Vicente de Paulo e, por conseguinte, deve pautar-se pelos valores vicentinos acima de tudo, sobre os quais falamos no Capítulo I desta dissertação.

²⁵ Cf. http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/dimensoesconceituais.pdf (acessado em 19/12/16)

O segundo ponto é o que trata dos modos como este PPP foi elaborado, isto é, o texto apresenta uma detalhada descrição de como se deu o processo de construção do documento final. O referido texto começou a ser gestado no dia 21 de março de 2013, no auditório do CSVP, quando os educadores da casa foram convocados para uma primeira “tempestade de ideias” sobre como deveria ser escrito e o que deveria constar no novo PPP. A partir daí sucederam-se várias reuniões, encontros e assembleias, até que, nos dias 07 e 08 de fevereiro de 2015, mais de 100 educadores, pais de alunos e alunos, se reuniram em um hotel fazenda para finalizar o processo. A partir daí a equipe de redação concluiu seu trabalho e o PPP foi apresentado à comunidade educativa em junho de 2015. Sua publicação, na versão final, se deu em novembro de 2015²⁶.

O terceiro ponto, e não menos importante, é que o texto, ainda em seu início, faz questão de destacar que este novo PPP é uma revolução no jeito de o CSVP pensar seu processo educativo, mas é apenas uma atualização do Projeto Pedagógico do ano 2000. Conforme está descrito no próprio PPP, este novo texto é uma “atualização, não reescrita, já que nunca tivemos dúvidas do nosso ideal enquanto instituição: ajudar a formar agentes de transformação social” (CSVP, 2015, p. 07). Disto isto, uma leitura atenta das duas versões, a de 2000 e a de 2015, mostra mais semelhanças do que disparidades entre as duas. E assim sendo, este estudo, apesar de ter começado ainda sob a vigência do PPP em sua versão do ano 2000, concentrará sua análise na versão de 2015.

Pois bem, tratando do texto propriamente dito, este segue a tradicional metodologia utilizada por vários grupos da Igreja Católica, o método “Ver, Julgar e Agir”²⁷, que, no Brasil ficou consagrado por sua sistemática utilização pelas Comunidades Eclesiais de Base. Assim, o PPP está dividido em três partes, conforme de acordo com método supracitado.

No “Ver”, há uma extensa contextualização das mudanças de cenário no mundo do trabalho, nas relações sociais, na ciência e na tecnologia e na própria

²⁶ Todo este processo está descrito no próprio PPP do CSVP entre as páginas 6 e 8.

²⁷ Segundo Jorge Boran (1982), o método Ver-Julgar-Agir foi criado na Bélgica, pelo padre Joseph Cardijn. Este método foi introduzido no Brasil pela JOC – Juventude Operária Católica- ainda na década de 1940. Nos anos de 1970, esse método ganhou força no Brasil e em toda América Latina, sendo empregado pela Teologia da Libertação. Seu *modus operandi* consiste em três etapas: o “ver”, que consiste numa análise aprofundada da realidade, visando estabelecer estratégias para intervir nela; o “julgar”, trata-se de uma leitura dos dados colhidos na fase do “ver”, tendo como prisma os valores críticos; o “agir” é a intervenção concreta na realidade, a partir daquilo que foi conhecido e analisado.

educação, o que se fazia notar desde a época da publicação do último projeto pedagógico. Do ano 2000 para cá, o mundo passou por uma série de transformações e crises que exigiram a atualização do PPP em 2015, que sinaliza que “estas crises são geradas, grandemente, por padrões de produção e consumo desenfreados, motivados, principalmente, pela prevalência de um modelo de sociedade que associa felicidade e realização, pessoal e coletiva, a bens e serviços”. (PPP, 2015, p. 15)

Este contexto de mudanças exige da escola uma readequação de suas práticas; e o CSVP descreve como caminhou do ano 2000 para cá, tentando atender às novas exigências do mundo. Nas páginas 33-35 o PPP destaca a maior preocupação da instituição em melhorar as relações entre educadores e alunos, de fazer com que os pais se aproximassem mais da escola, a revolução no desenvolvimento dos projetos sociais, que deixaram de ser apenas ações assistencialistas e passaram a ter participação efetiva de boa parte da comunidade educativa. Trata também das mudanças nas ações pedagógicas como a política de relação com os alunos, como será visto adiante.

No “Julgar”, a escola discorre sobre os seus ideais. Fala de como pretende formar aqueles que fazem parte de seu contexto, incluindo professores, funcionários e pais de alunos e também dos resultados esperados a partir deste modelo de formação. Neste ínterim, o PPP reforça que o CSVP faz parte de um contexto maior, atendendo à legislação educacional, mas também, como escola católica e vicentina, segue aos preceitos da Igreja e da Congregação da Missão. Assim, para além de uma formação simplesmente acadêmica, neste colégio deve-se, antes de tudo, educar para o desenvolvimento de valores, especialmente os valores cristãos e as virtudes vicentinas²⁸.

O Colégio São Vicente de Paulo assume o compromisso utópico e a certeza da possibilidade de realizar o ainda não visto, o que ainda não teve lugar – a utopia. Reforça o desejo de concretização de um espaço de contracultura, de um tempo propício à felicidade, espaço semente de vida nova e tempo que permanentemente se renova, ao ajudar a formar Agentes de Transformação Social que se plenifiquem plenificando outros, agindo nas estruturas e acolhendo cada pessoa. Este é o seu quinhão, a sua razão de ser, o seu credo. (CSVP, 2015, p. 42)

²⁸ As virtudes vicentinas são cinco: simplicidade, humildade, mansidão, mortificação e zelo. Estas virtudes foram selecionadas nos evangelhos, por São Vicente de Paulo, e colocadas nas Regras Comuns da Congregação da Missão, como elementos fundamentais para a vida dos missionários em todas as obras da Congregação.

A sessão sobre o “Agir” tem como epígrafe o poema “Escola é...”, atribuído²⁹ ao educador Paulo Freire, que conforme o Pe. Agnaldo, foi a principal referência para a construção deste PPP, aparecendo em quase todas as páginas, ora implicitamente por meio da adaptação de suas ideias ao contexto do Colégio São Vicente, ora explicitamente como neste capítulo.

No “Agir” (p. 46-50), estão explicitadas as cinco políticas institucionais que norteiam a ação do CSVP, são elas:

- Fomentar uma Cultura Institucional de atenção ao outro, à natureza, a si mesmo e ao Transcendente, segundo as necessidades pessoais e coletivas, com base nos valores da mística e das virtudes vicentinas.

- Valorizar as diferenças e superar as desigualdades e a intolerância, como reconhecimento das várias identidades que se manifestam na comunidade.

- Colocar-se como “comunidade aprendiz”, em que os erros e os acertos tornem-se oportunidades impulsionadoras da aprendizagem.

- Promover ações e atitudes transformadoras da realidade.

- Avaliar permanentemente as práticas pessoais e profissionais no Colégio a partir dos valores e princípios do Projeto Político-Pedagógico.

Para cada uma destas metas institucionais, encontra-se listada uma série de linhas de ação que dizem respeito à sua prática. O PPP se encerra com vários textos anexos, que tratam essencialmente da espiritualidade vicentina.

Ao leitor do PPP do CSVP fica uma primeira impressão de que este é um texto de muitos conceitos e pouca recomendação prática, considerando que é comum nos modelos de PPP a exigência da descrição mais detalhada das práticas pedagógicas, dos procedimentos e normas que a escola assume como seus. Ao conversar com a coordenadora acadêmica, Nina Vernes, sobre isto, ela afirmou que

O PPP é o espírito dessa escola; sendo o espírito, é comum que não contenha tantas ações palpáveis, mas funcione mais como um norte para onde estamos sempre nos dirigindo. Nossas ações e ações estão sempre sendo atualizadas, nas reuniões com professores, pais e alunos, até temos um livro de procedimentos e normas que mudam todo ano, mas o PPP, enquanto referência, esse não muda, por isso o seu teor parece mais etéreo; o PPP é nossa alma.

²⁹ Segundo o site do Instituto Paulo Freire “esse poema não foi escrito por ele e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema”. (<http://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes> - último acesso em: 21/12/16.

2.1.2 O conselho pedagógico

Quando comentei com o Pe. Agnaldo sobre a fala da Coordenadora Nina acerca do PPP, identificando o documento como “o espírito do São Vicente”, ele assentiu com a cabeça e sentenciou a seguir: “Se o PPP é a alma do colégio, o Conselho Pedagógico é o coração”.

No CSVP o conselho pedagógico é uma reunião semanal que acontece todas as quartas-feiras das 8h às 10h30 da manhã, e constitui-se como um encontro dos representantes de todos os segmentos do Colégio (direção, coordenações, manutenção, disciplina, professores) para a discussão de projetos, avaliação de encaminhamentos e tomada de decisões sobre eventos e questões insurgentes das mais diversas. É presidido pelo diretor do colégio e conta sempre com a participação de membros da Associação de Pais e Mestres (APM) e de alunos do Greco³⁰. Em entrevista à revista “A Chama”, o ex- presidente da APM, Fernando Postch, afirma que

Participar das reuniões do Conselho Pedagógico é ter a oportunidade ímpar de conhecer na intimidade o Colégio, entendendo em maior profundidade seu Projeto Pedagógico e o modo como este projeto permeia a relação entre a Diretoria do Colégio e todos os diversos grupos de interesse que compõem o São Vicente: Alunos, Professores, Coordenadores, Funcionários e Pais. É participar um pouco da organização do Colégio, do planejamento escolar, das avaliações das atividades realizadas, das discussões em busca de soluções para as situações que cotidianamente se apresentam como desafios para a execução do seu Projeto Pedagógico (A CHAMA, 2011, p.18)

Depois de algumas conversas, para um melhor entendimento do conselho pedagógico, era preciso vê-lo por dentro, acontecendo. Por isso participei de quatro reuniões do mesmo, durante a realização da pesquisa de campo. Relato aqui, a partir das anotações de meu Caderno de Campo a descrição que fiz de uma dessas reuniões.

Rio de Janeiro, de setembro de 2015

8h da manhã, ocupo um lugar na mesa do conselho pedagógico, esta já é terceira reunião da qual participo. O conselho se dá em torno de uma grande mesa oval, cuja capacidade está entre 20 e 25 lugares. Neste dia estão presentes na sala do conselho, o colégio de diretores (composto pelos dois padres que atuam na direção pedagógica e pelo padre responsável pela direção financeira), os dois coordenadores acadêmicos da escola, a secretária escolar, os coordenadores de segmentos (ensino fundamental I e II, ensino médio e EJA), a coordenadora do SOE – Serviço de Orientação

³⁰O Greco – Grêmio do Colegial – fundado nos anos de 1980, é hoje o grêmio estudantil do Ensino Médio.

Educacional – o coordenador da disciplina, o gerente financeiro da escola e também coordenador do setor administrativo, dois representantes da APM, três representantes dos alunos, um membro da equipe de pastoral e outro da coordenação comunitária. A sala está cheia, quando o Pe. Agnaldo dá início à reunião com a leitura da ata da reunião anterior. Pergunta se há alguma observação sobre a mesma, e não havendo, ele prossegue, lendo a pauta prevista para hoje. Conforme apurei, ao longo da semana uma folha é passada em cada uma das instancias da escola, para compor a pauta desta reunião.

Como meu interesse nesta pesquisa está relacionado diretamente aos alunos e sua formação como agentes da transformação social, o foco da minha observação permaneceu na participação deles. O primeiro assunto a ser tratado, foi uma avaliação da última semana de formação dos professores, muito foi comentando sobre, mas os alunos não reagiram ao tema, ficando atentos, porém calados. O segundo assunto foi apresentado pela coordenação comunitária, e dizia respeito aos lanches de São Vicente, que são lanches distribuídos ao longo da semana do dia de São Vicente aos alunos, no recreio. A coordenadora falou sobre como os lanches seriam organizados, explicando que não haveria novidades com relação aos anos anteriores, no lanche haveria cachorro-quente, suco, o “parabéns” e bolo. Neste momento, um dos alunos pediu a palavra apenas para dizer que “este bolo é sagrado”, disse isso sorrindo, causando gargalhadas em toda sala. Apesar de ser uma reunião onde são tratadas questões burocráticas, o clima me parece ser sempre leve.

Após este assunto, foi posto em pauta o Sarau dos Alunos, evento anual organizado pelo Grêmio dos Estudantes. O aluno Ivo, começou explicando que o sarau está agendado para o dia 16 de outubro e das 16h às 22h. Explicou que a intenção anterior era fazer fora da escola, mas que devido a vários problemas ocorridos na organização do último, em uma casa de shows da Zonal Sul, ficou resolvido que este seria na própria escola, conforme a tradição. Ficou combinado que os ingressos custariam 10 reais, e que a renda seria revertida para os projetos sociais do grêmio. Ainda conforme a fala do Ivo, o programa conta cinco bandas de alunos e 10 de ex-alunos, e que já está tudo “suave”, ou seja, organizado. Seguiu-se então uma verdadeira sabatina dos membros do conselho, sobre questões associadas ao sarau.

Todas as questões foram respondidas pelos alunos presentes com serenidade e segurança. Ao final, uma das alunas do Grêmio, solicitou a palavra para agradecer toda a colaboração da equipe comunitária na ajuda para a promoção do sarau e disse que contava com uma grande presença de ex-alunos e alunos, mas que também, apesar de ser um evento feito pelos alunos, este não seria reservado somente a eles e que “geral da escola” (ou seja, todos da comunidade educativa do CSVP) estavam convidados. Pe. Agnaldo agradeceu o convite e disse que passaria para dar uma “olhada”. Ao todo, o assunto sarau, entre apresentações, ponderações e comentários levou cerca de 1h. Tanto que após a conclusão do mesmo, só restou tempo para os avisos.

Os alunos participam de todas as reuniões do conselho pedagógico, exceto quando em semana de provas. Isso porque a reunião acontece no horário das aulas. Para não prejudicar o seu desempenho acadêmico, aos alunos do Greco – são onze no total – fazem um revezamento, participando dois ou três por semana. Assim, cada um deles participa de uma reunião ao mês.

Falando à revista A Chama sobre a participação dos alunos no conselho pedagógico, a coordenadora do Ensino Médio, Liliane Santos, afirmou

É impressionante a capacidade dos nossos Alunos de trazer uma visão nova para determinados assuntos. Eles nos ajudam muitas vezes a refletir sobre algumas questões que trazem de uma forma que provavelmente não conseguiríamos, dada a posição em que nos encontramos. (A CHAMA, 2011, p. 19)

Essa curta fala da coordenadora dá muitas pistas sobre como o CSVP recebe os seus alunos em uma reunião de tamanha importância. Ao observar a participação dos alunos no conselho pedagógico, verifiquei dois fatos que merecem nota. Primeiro, eles são os únicos não-adultos sentados à mesa e, que, portanto, nem sempre têm um comportamento tão “centrado” como o do diretor, por exemplo. E segundo, os alunos estão ali sempre muito à vontade, para colocar suas ideias e questionar sobre assuntos que, por ventura, não entendam. Isso impressiona, porque dentro do ambiente escolar as relações de poder costumam ser bastante acentuadas, e o conselho pedagógico, composto por lideranças da escola, poderia significar um ambiente intimidador aos alunos ali presentes. E isso a fala da coordenadora Liliane ajuda a explicar, quando comenta que os alunos analisam as questões de uma forma que eles, adultos e responsáveis, não conseguiriam, e, basicamente, afirma que a presença deles naquela reunião não é apenas protocolar, mas fundamental para o enriquecimento das discussões. Assim, quando os alunos percebem que sua presença ali não é uma solicitação formal da escola, mas um convite devido à importância de sua reflexão, eles se sentem mais seguros para expressar suas ideias naquele espaço. Isso fica bem explicitado na fala do aluno Caio, ainda na reportagem da revista Chama (2011, p.19):

É a hora em que verdadeiramente todos se ouvem e trocam sugestões, opiniões e ideias. Para nós, do Greco, é o momento de divulgar nossos projetos e pedir autorizações. É para lá que levamos as questões relativas ao Sarau, à Semana Cultural e à Festa Junina, por exemplo. O Conselho Pedagógico não exclui as hierarquias, mas ouve e considera a visão de cada participante.

A mim, impressionou muito, em todas as reuniões, a maneira como os alunos do Grêmio se posicionavam diante dos temas apresentados. Sempre muito articulados, ainda que com o vocabulário recheado de gírias e expressões comuns aos jovens de sua idade, atentos aos temas que poderiam não dizer respeito diretamente a eles e muito claros ao explicitar suas demandas. Outro aspecto que me chamou a atenção foi o fato de que sempre que eles apresentam uma proposta e ela não é aceita integral ou parcialmente, eles tentam argumentar em favor da mesma,

mas até certo ponto. Se a proposta precisa ser, por um motivo ou outro, alterada, eles comunicam que levariam a nova proposta para a assembleia do Greco. Com isto, demonstram consciência de representação, isto é, a eles não cabe decidir pelos estudantes, mas apenas representá-los. Essa consciência de ser o representante de uma assembleia e não de interesses pessoais, que tanto falta aos políticos, em geral, do nosso país, está fortemente presente nos alunos do São Vicente. O que me faz entender que a participação dos alunos no conselho pedagógico é um grande instrumento nesse processo de formação do agente de transformação social, pretendido pelo CSVP.

2.1.3 Ações pedagógicas diferenciadas

No contexto das escolas católicas do Rio de Janeiro, o São Vicente é reconhecido com a mais liberal. Tradicionalmente as escolas católicas são notórias por sua qualidade de ensino³¹ e, muitas vezes, essa qualidade é atribuída à rigidez da disciplina. No São Vicente isso não se aplica. Durante a pesquisa pude constatar que o modelo vicentino de educação é bastante diferenciado, como descrevo, a partir de algumas ações que identifiquei como ações pedagógicas diferenciadas.

A primeira ação e a que chama mais a atenção a quem vê de fora diz respeito ao horário de entrada dos alunos. No São Vicente o aluno é recebido na escola no horário em que chega. O horário oficial do início das aulas é 7h30, porém, o aluno que não chega neste horário pode entrar e ir direto para a sala de aula sem ter de justificar seu atraso. Para entender melhor esta questão, dado que é um dos motivos de tensionamento em escolas, de modo geral, entrevistei a coordenadora acadêmica, Nina Vernes, o ex- Presidente da APM, Fernando Poscht, a professora Renata Salomone e alguns alunos. Vamos ouvir o que eles têm a dizer:

Nina

Muitas vezes esta ação da escola é entendida de maneira errada. No início foi difícil, as pessoas não compreendiam. Começamos em 2004 e, de lá pra cá, uma geração inteira de alunos já passou por esse processo, hoje tudo funciona melhor, mas ainda há quem não entenda. Não é que o aluno possa chegar a hora que quer, mas nossa intenção é acolher o aluno na hora que ele puder chegar, caso precise atrasar. O aluno do ensino médio, já é autônomo em seu cotidiano, faz praticamente tudo sozinho, não precisa dos

³¹ Quando analisamos o ranking do ENEM 2014, e separamos as escolas com mais de 100 alunos que fizeram o exame no Rio de Janeiro, sete das dez primeiras colocadas são escolas católicas. Conferir: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/enem/2014/enem-2014-medias-por-escola/> (último acesso 02/12/15)

pais para trazê-los e levá-los todos os dias. O que a gente procura trabalhar com eles é o sentido da responsabilidade, os alunos não podem chegar a hora que querem, não se trata disso. Tanto que se um aluno não está no início da aula pode até assistir ao restante quando chegar, mas não ganhará a presença, e se ele não alcança a porcentagem mínima de presença até o final do ano, pode ser reprovado por faltas.

Fernando

Admiro muito a escola em sua pedagogia, por isso coloquei meus filhos aqui. Concordo com a questão do horário, ainda não tenho filhos no ensino médio, mas quero que eles venham a escola sabendo que esta é a responsabilidade deles. Na associação de pais já conversamos muito sobre este tema, muitas famílias esperam da escola uma postura mais rígida com relação ao horário. Já aconteceu casos de pais que deixaram a escola por considerar que este modelo não favorece o crescimento do seu filho, imaginando que uma maior atenção à disciplina poderia ajuda-lo mais. Este modelo só dá certo se a família compra a ideia. Bom, a grande maioria de nós já matriculou o filho no São Vicente por saber que ele é assim.

Renata

Sempre me identifiquei com a tentativa do CSVP em promover uma maior liberdade para os alunos. Queria muito que funcionasse perfeitamente, mas sabemos que não é assim. Muitas vezes o mesmo aluno chega sempre atrasado, e quando entra atrapalha a aula, e nós professores não podemos fazer nada, temos que parar tudo e recomeçar. Tudo é um processo, funciona melhor com algumas turmas, com outras é o caos.

Marília (aluna do ensino médio).

Eu estudava em outra escola. Posso falar o nome? Santo Ignácio. Lá, se eu chegasse cinco minutos atrasada, ficava de fora e tinha de aguardar o segundo tempo, se não chegasse para o segundo tempo, deveria voltar pra casa com uma advertência para meus pais. Eles não queriam nem saber porque me atrasei. Aqui, eu raramente me atraso. Das vezes que me atrasei pude ver a aula e copiar a matéria, acho isso uma coisa muito boa do São Vicente. Sei de colegas que não precisam atrasar, mas mesmo assim se atrasam, acho que a escola deveria pensar uma maneira de punir os que se atrasam sem necessidade. Muita gente chega atrasado e nem pede licença, acho isso uma falta de respeito com os professores.

É uma questão polêmica e que divide opiniões entre a direção da escola, professores, pais e alunos. No meu caderno de campo tenho uma nota sobre uma manhã que passei na escola, observando o comportamento dos alunos desde a sua chegada. Convém repassar aqui um trecho a fim de tornar mais clara esta situação.

Rio de Janeiro, terça-feira, 8 de setembro de 2015. 7h, vou tomar café com os padres no seu refeitório, eles acabaram de sair da sua oração matinal e ficam em silêncio. O Pe. Agnaldo se levanta e diz que vai receber os alunos, como sempre faz, e me convida pra ir junto. Faz um clima agradável no Rio de Janeiro, manhã chuvosa. Às 7h25 estamos posicionados já na portaria dos alunos, eles vão chegando aos montes, mas sem pressa. O padre diretor cumprimenta a todos, alguns respondem sem muita coragem, outros simplesmente passam sem fazer menção de terem percebido o cumprimento. Percebo que quase todos estão trajando casacos, nem está tão frio, no celular a temperatura anunciada é de 19°. Comento com um inspetor sobre a

temperatura e ele reclama da manhã gelada. Cariocas! Já são 7h30 e os alunos continuam a chegar. Neste portão onde estamos só entram os alunos do ensino médio. O Pe. Agnaldo comenta que costuma contar os atrasados. Ficamos no portão até as 7h47, conforme o relógio da escola. Neste período, segundo a conta do padre, 83 chegaram atrasados, de um total de 420. “É muito!”, ele comenta, “não costumam ser tantos, talvez pela chuva e do feriado na véspera...”. O que me impressionou entre os atrasados foi a total ausência de vontade de apertar o passo, pelo menos. Chegam tranquilamente, alguns até param no pátio e começam a conversar, até que algum inspetor os convida a ir para a sala. Estariam estes alunos, adolescentes ainda, preparados para lidar com tamanha responsabilidade?

Encerrei esse trecho do caderno de campo como uma pergunta, cuja resposta a escola parece ainda não ter. “Esta questão está sempre em debate; às vezes acho que o melhor seria que o horário de entrada fosse mais cobrado dos alunos”, comenta Marlene Figueiroa, coordenadora de disciplina.

Chega a surpreender o fato de que o CSVP ainda mantenha essa política com relação aos horários, tendo em vista que ela não é uma muito bem vista por boa parte dos professores e coordenadores, e muitos alunos têm dificuldade de compreendê-la. Uma explicação possível para essa decisão, entre outras, pode ser vislumbrada na fala do ex-presidente da associação de pais e alunos, Fernando Postch, que comenta: “muitos pais esperam que o São Vicente imponha mais limites aos alunos, porém não sei se este é o melhor caminho para a formação da consciência crítica”.

O ponto central é a questão do limite ao educando. O diretor anterior, Pe. Lauro Palú (dirigiu a escola por 20 anos) com quem tive a oportunidade de trabalhar e conviver, praticamente proibiu o uso da palavra limite na escola. A palavra “limite” deveria sempre ser substituída por pela expressão “estimular o crescimento”. “Aqui nós não impomos limites às crianças, nós estimulamos o crescimento delas, orientando para que se tornem pessoas boas”, dizia o Pe. Lauro. Isso fez com que a escola assumisse certas posturas com os alunos do ensino médio, principalmente, conforme listou a coordenadora Nina:

- No ensino médio não se utiliza uniforme. O uniforme é um limitador da individualidade. Não queremos que os nossos alunos sejam identificados por um nome ou uma logomarca na camisa, mas pelo jeito de ser, agir e pensar como vicentinos. Claro que nos esforçamos para formá-los e fazê-los entender quais são as vestimentas adequadas para a sala de aula ou para a quadra de esportes.

- O professor não pode expulsar o aluno de sala. Ainda que esteja fazendo muita bagunça, os conflitos devem ser resolvidos dentro da sala de aula. Essa medida é muito polêmica entre os professores, a maioria trabalha também em outras escolas e estão acostumados a resolver os problemas disciplinares enviando o aluno para a coordenação ou para o inspetor. Professores já

desistiram de trabalhar aqui por conta dessa medida. Mas precisamos fazer isso se queremos formar pessoas mais capazes de lidar com seus problemas, assim, a disciplina em sala passa a ser responsabilidade de todos, não só do professor, mas também dos alunos.

Neste ponto, o CSVP se aproxima bastante de um importante axioma de Paulo Freire (1996, p. 59): “ensinar exige respeito à autonomia do ser educando”. Formar para a autonomia significa uma revisão das relações de poder no ambiente escolar. Assim, ao acolher os alunos quando chegam, ao não tentar impor limites, exercendo uma tentativa de estimular o crescimento individual e coletivo, o São Vicente passa a ideia de que pretende uma educação dialogal e não impositiva, conforme lemos em Freire (2007, p. 116):

Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos.

2.1.4 O greco

No CSVP os grêmios estudantis são uma tradição de longa data. Na revista A Chama, há registros sobre existência de associação de alunos desde o final da década de 1970. Hoje há quatro grêmios em funcionamento no colégio: o MiniGrêmio, organizado por alunos da primeira etapa do ensino fundamental; o GREGI, organizado por alunos dos últimos anos do ensino fundamental, 6º ao 9º; o GRECO, organizado por alunos do ensino médio; e o GREJA, organizado pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Cada um desses grêmios tem estatuto próprio e autonomia em sua gestão organizacional e financeira. Os Grêmios recebem um valor correspondente a algo próximo de 1% do valor das mensalidades, conforme seu segmento. Este dinheiro é utilizado para a organização de atividades culturais, esportivas e na manutenção de projetos sociais. Nesta pesquisa, voltei meu olhar diretamente para o GRECO e procurei entender seu funcionamento, suas ações sua influência política na vida dos alunos e da escola como um todo.

Funcionamento do Grêmio

O grêmio do ensino médio, o GRECO³², é a instância que representa os alunos junto à direção da escola. Conforme a fala dos próprios alunos do grêmio, ele é responsável por organizar as assembleias estudantis, a semana cultural da escola, os campeonatos esportivos, as atividades recreativas do recreio diário, a rádio escolar, o aluguel dos armários utilizados pelos estudantes para guardar material na escola, entre outras atividades que vão surgindo ano a ano.

Para melhor organização, o grêmio se divide em seis pastas; cada pasta representa uma área de atuação. Assim, temos as pastas de administração, cultural, social, esportes, comunicação e política. O GRECO, normalmente, é composto por doze alunos, sendo um titular e um assessor para cada pasta. No processo eletivo, são compostas chapas, cada uma com sua plataforma de governo, tendo em vista um mandato de um ano. As eleições são realizadas de maneira direta, tendo direito a voto todos os alunos matriculados no ensino médio e nono ano do fundamental. As eleições acontecem em período próximo ao meio do ano, assim, o mandato não corresponde ao ano letivo, mas a uma temporada que vai de agosto a julho do ano seguinte.

Um fato que chamou atenção na última eleição do grêmio, é que as duas chapas, Sabiá e Mandacaru, conforme informou a coordenadora da Equipe Compasso³³, Laura Regent, tendo notado a semelhança entre as plataformas de governo, os alunos entenderam que era melhor fundir as duas chapas, formando assim a chapa única que acabou nomeada como “Sambacaru”, amálgama que simboliza a união das duas chapas que iniciaram o processo. Por causa desta situação, foi realizada uma assembleia com a participação de todos os estudantes do ensino médio em que, por meio de um plebiscito, foi aprovada a junção das chapas seguida da eleição da chapa Sambacaru, como novo grêmio do ensino médio.

Estando o GRECO eleito e em funcionamento, há duas atividades semanais ordinárias: a participação no conselho pedagógico, às quintas-feiras, e a assembleia estudantil do ensino médio, às sextas-feiras após o final das aulas. A participação no conselho pedagógico da escola é motivo de muito orgulho para os alunos. Segundo a

³² Utiliza este nome porque, quando foi fundado nos anos 80, o ensino médio era conhecido como “curso colegial”, assim formou-se a sigla GRE(mio)CO(legal).

³³ Equipe ComPasSo, instância do CSVP responsável pela organização das atividades comunitárias, pastorais e sociais. Uma de suas atribuições consiste no acompanhamento dos grêmios da escola, fazendo a ponte entre alunos, coordenações e direção.

aluna responsável pela pasta de Comunicação do Grêmio, Giovana, “ter uma cadeira naquela mesa é “top”, poder estar ali toda semana e apresentar nossas reivindicações diretamente à direção sem tem que passar por outras instâncias é uma coisa que só acontece aqui no ‘São Viça””.

Conforme comentei anteriormente sobre o Conselho Pedagógico, a participação dos alunos é sempre muito profícua, ainda que algumas vezes eles não tenham nada na pauta para apresentar ao Conselho. Estão sempre presentes e, muitas vezes, colaboram com as discussões e procuram se informar sobre os temas que escapam à alçada dos estudantes. Em uma das reuniões, quando o conselho tratava de uma nova organização dos cursos extras que acontecem na escola, uma aluna do grêmio começou a fazer vários questionamentos sobre a organização e natureza desses cursos, quando uma das coordenadoras sentenciou: “a parte da organização desses cursos não diz respeito aos alunos”. A aluna não se fez de rogada e disse que “tudo o que acontece na escola diz sim respeito aos alunos, senão não seria necessária a presença deles no conselho pedagógico”. Sua fala contou com pronto apoio do diretor presente e foi seguida de um pedido de desculpas da coordenadora, que justificou sua fala dizendo que se expressou mal. Relato este fato para dizer que a participação dos alunos no Conselho é ampla, muitas vezes desconcertante para alguns dos participantes.

Na avaliação do Conselho Pedagógico, realizada na última reunião do ano de 2015, pude anotar duas falas que sintetizam bem o que significa essa participação dos alunos: a primeira do aluno Francisco e a segunda da representante da APM, Simone Fuss.

Antes eu achava que ir ao conselho era uma perda de tempo, achava mais importante estar na aula, hoje, depois de mais de um ano frequentando várias dessas reuniões, entendo que conheço melhor a escola e entendo certas decisões da direção, que antes me pareciam autoritárias. Hoje vejo que tudo pode ser debatido e que somos ouvidos, mesmo quando nossos desejos não são atendidos.

Uma das coisas que acho bonitas no São Vicente é essa autonomia dos alunos. Hoje meu filho está no 6º ano e já me questiona politicamente em casa. Quando eu vejo esses adolescentes sentados aqui, nessa mesa cheia de adultos, e se posicionando, e questionando e colaborando nas discussões, penso que coloquei meu filho na escola certa, porque quero que ele seja capaz de tudo isso quando estiver no ensino médio. Quero parabenizar aos alunos por sua participação nessa mesa...

A assembleia estudantil ordinária ocorre sempre às sextas-feiras. Todos os alunos do ensino médio podem participar, porém, a frequência é sempre muito pequena, variando entre vinte e trinta alunos, salvo quando há algum assunto de interesse maior e o convite aos alunos é reforçado por meio de avisos nas redes sociais e em sala de aula. Participei de três dessas assembleias, sendo que duas delas ocorreram em uma pequena sala no subsolo da escola, e a última no auditório.

As assembleias no subsolo chamaram a atenção pelo tom de informalidade. A reunião ocorre às 12h30, logo após o término das aulas, enquanto os alunos do GRECO apresentam os assuntos a serem tratados, alguns estão almoçando. Não há uma lógica na apresentação dos assuntos, ou melhor dizendo, há uma lógica bem própria deles, isto é, não seguem o padrão clássico das reuniões do conselho pedagógico, por exemplo, onde um assunto é apresentado, debatido e encaminhado. Na assembleia vários assuntos são apresentados ao mesmo tempo, porém as coisas são encaminhadas de maneira muito rápida e prática. Por exemplo, nesta reunião, do dia 28/2/2016, o principal assunto em pauta era, conforme fala do aluno Gabriel “uma ajuda, ainda que simbólica, aos estudantes secundaristas que ocuparam escolas no Estado de Goiás contra a militarização das escolas”. Pois bem, depois de um curto debate ficou decidido que eles confeccionariam uma faixa ali mesmo e em seguida tirariam fotos e gravariam um vídeo a ser postado nas redes sociais. Tudo foi feito em menos de 2h horas. A faixa foi confeccionada com os seguintes dizeres: “APOIO AOS ESTUDANTES GO”. Em seguida gravaram um vídeo empunhado a faixa, gritando palavras de ordem e de apoio aos colegas de Goiás. Minutos depois, o vídeo já estava nas redes sociais e sendo compartilhado aos montes. Novos tempos.

Um fato a se destacar na atuação desse grêmio Sambacaru é sua atuação política. Enquanto estive realizando a pesquisa, foram organizados vários eventos para tratar de questões políticas. Posso ressaltar a semana política, ocorrida no primeiro semestre de 2016 e que teve como tema principal a questão dos refugiados; a semana cultural, que teve como tema principal a Semana de Arte Moderna de 1922; um debate político entre os ainda pré-candidatos à prefeitura do Rio de Janeiro, Marcelo Freixo (PSOL) e Carlos Osório (PSDB), sendo este debate frequentado por todos os alunos do ensino médio e 9º ano; O “CineClube”, que é uma sessão de cinema mensal que ocorre à noite e conta com a presença dos alunos da EJA, e que teve como maior destaque dessa temporada o filme “Acabou a Paz, isso aqui vai virar

o Chile”, que trata das ocupações de escolas por alunos secundaristas no estado de São Paulo.

Porém, nenhuma ação política desta gestão do grêmio causou tanta polêmica quanto a colocação de uma faixa na fachada da escola, com os seguintes dizeres: “ONDE HOVER EDUCAÇÃO, HAVERÁ DEMOCRACIA”. Estávamos no auge dos embates dos congressistas e nas ruas em torno do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e os alunos, afim de demarcar posição contra o golpe que ameaçava a democracia, decidiram que precisavam realizar uma ação de impacto. Os alunos do grêmio, em depoimento, resumiram assim os acontecimentos até a instalação da faixa na frente da escola.

Dia 13/04

Realizamos assembleia extraordinária, no pátio para debatermos entre os estudantes a situação política do país. Entendemos que a escola não se posicionou oficialmente contra o golpe então, nós estudantes, gostaríamos de marcar nossa posição de alguma forma. Em anos anteriores o grêmio já havia feito uma faixa contra o novo código florestal, o que teve enorme repercussão. Decidimos então, após vários debates, confeccionar e estender uma faixa com os seguintes dizeres: “ALUNOS DO SÃO VICENTE CONTRA O GOLPE”, sendo que o “O” da palavra golpe, seria substituído pela logo da Rede Globo. Assim decididos, levaríamos o assunto “faixa” para a reunião do conselho pedagógico no dia seguinte.

Dia 14/04

Apresentamos nossa ideia e o conselho pedagógico, que entendeu nosso anseio, mas a direção e outros membros do conselho não aprovaram os dizeres da faixa. Precisamos reformular a frase para instalar a faixa. O Arthur (coordenador acadêmico) sugeriu que ao invés de dizermos contra que somos, dizermos do que somos a favor. Depois de muito debate, ainda no conselho, surgiu a frase ONDE HOVER EDUCAÇÃO, HAVERÁ DEMOCRACIA. Marcamos com nossos colegas de pintar a faixa no recreio do dia seguinte, a escola patrocinou a tinta e os panos, que nós mesmos fomos comprar.

15/04

Decidimos pintar a palavra democracia de vermelho, para demarcar de que lado estamos nesse contexto político. Pintada a faixa, fizemos um ato em favor da democracia no pátio com a presença de um grande número de alunos. Em seguida, fizemos uma procissão com a faixa e a amarramos na fachada da escola enquanto gritávamos a plenos pulmões, “Não vai ter golpe!”. Muitos carros pararam para observar o ato, algum buzonavam em apoio, mas também houve xingamentos de gente da rua e dos prédios vizinhos.

16/04

Fomos comunicados pelo Pe. Maurício, e a escola recebeu centenas de telefonemas e e-mails, sendo que a maioria questionando o posicionamento político da escola e uma possível “doutrinação marxista” sobre os alunos. Cogitou-se a retirada da faixa, mas depois de alguma conversa, ficamos de elaborar uma nota, em nome do grêmio para explicar todo o processo que levou à elaboração da faixa. Assim, publicamos a seguinte nota no nosso Facebook oficial (depois também foi pregada nos murais da escola:

“Hoje, depois de muita discussão, muita burocracia, muitas assembleias estudantis, os alunos penduraram a faixa “ONDE HOUVER EDUCAÇÃO HAVERÁ DEMOCRACIA” na fachada do colégio.

A chapa Sambacaru gostaria de expor algumas questões sobre esse evento. Acreditamos ser fundamental se posicionar em um momento tão crítico como este; debater em todos os espaços. A escola é um local de articulação e formação de cidadãos e vamos debater política na escola sim! A conjuntura política é igualmente importante às disciplinas tradicionais, nenhum conteúdo está isolado da sociedade, nós (estudantes) precisamos entender nosso país, nos empoderar como cidadãos, nos tornarmos críticos. O São Vicente sempre foi um colégio que apoiou a formação de “agentes de transformação social”, de manifestações políticas e debates plurais e desta vez não foi diferente.

Um grupo de alunos surgiu com a ideia de colocar uma faixa que expressasse inconformismo diante do modo como o processo de *impeachment* estava (ainda está!) sendo levado na Câmara e tratado pela grande mídia. Esse projeto foi levado para diversas Assembleias Estudantis, houve espaço para alterações, para manifestação de opiniões diversas e, mais importante, foi votado e aprovado. A faixa passou pelo Conselho de Coordenações, as consequências e os impactos dela foram discutidos e ficamos muito felizes com todo o apoio e auxílio que tivemos de vários membros da comunidade vicentina.

A FAIXA É UMA MANIFESTAÇÃO DEMOCRÁTICA DO GRÊMIO DO ENSINO MÉDIO.

Alunos estes que sentem a necessidade de não se omitir, que reconhecem como papel da escola o de formação política e estão inconformados diante da ilegalidade do atual *impeachment*, da manipulação da mídia, da falsa noção de polarização e da onda retrógrada e violenta sendo clamada. Acima de tudo, reivindicamos que as conquistas das gerações anteriores sejam preservadas, que a Constituição – tão duramente construída – seja respeitada e a democracia, assim como o direito as diversas formas de expressões, perdurem. O São Vicente e a teologia da libertação pregam por uma sociedade mais justa e enquanto ela não existe, é necessário que LUTEMOS por ela”.

Fato é que o GRECO é uma força viva na escola. Os alunos estão o tempo todo engajados em ações políticas e sociais. Mostram-se atentos e solidários às manifestações estudantis de sua época. Muitas das lutas das quais participam nem teriam necessariamente repercussão em suas vidas, como a luta pelo passe livre para estudantes de escola públicas ou a ocupação das escolas estaduais. Entretanto, eles se fazem presentes e muito ativos na colaboração com esses movimentos. O grêmio é, por natureza, o órgão de representação dos alunos junto à coordenação de direção da escola, mas vai além e mostra-se, acima de tudo, um reflexo do que propõe o São Vicente, ou seja, formar alunos críticos, politizados e atuantes em questões estudantis e sociais. “O grêmio é o São Vicente que deu certo!”, sentencia a aluna Helena, responsável pela pasta de comunicação.

Faço questão de ressaltar aqui, que os alunos integrantes do Grêmio Sambacaru foram de fundamental importância na construção dessa pesquisa. Foi com

a ajuda deles que consegui mobilizar a maioria dos alunos entrevistados na escola sobre sua participação nos projetos sociais. Ao longo da investigação, dada a boa relação adquirida com estes alunos, pude acompanhar de perto várias atividades, assembleias e ações sociais e políticas promovidas pelo GRECO.

2.2 Os projetos sociais da escola

A ação social é um elemento essencial em todas as obras que representam o chamado *carisma vicentino*³⁴. Sendo o Colégio São Vicente de Paulo uma obra herdeira desse carisma, os projetos sociais são uma característica sua, sendo que a realização e patrocínio desses projetos são uma obrigação institucional e não um aluvião de uma época, por causa de um grupo que é favorável a realização dos mesmos. O Plano de Ação Social da PBCM (2009, pag. 05), decreta que “todas as obras da Província, conforme sua condição, devem organizar, manter e sustentar projetos que tenham relevante impacto social”.

O elemento da ação social é tão importante para o CSVP, que em seu PPP a primeira linha de ação referente às políticas institucionais está diretamente ligada a esta questão, conforme transcrevo a seguir:

Estimular o engajamento de toda a Comunidade Educativa em projetos institucionais, sistemáticos e graduais que favoreçam a vivência da solidariedade concreta, como sinal de responsabilidade e compromisso com as causas dos que sofrem com a exclusão e as injustiças sociais, especialmente os empobrecidos. (CSVP, 2015, p. 46)

E quando pergunto ao coordenador acadêmico, Arthur Motta, sobre o porquê de essa ser a primeira linha de ação, e não algo voltado para a qualidade de ensino, ele responde que

é muito óbvio que uma casa de ensino, tão tradicional e cara como a nossa, tenha que oferecer educação de qualidade, por isso nem instituímos isso como linha de ação, procuramos demarcar, por ordem de importância, linhas de ação que podem fazer de nós uma escola única.

Desse modo, os projetos sociais estão presentes no cotidiano do CSVP. Consultando as revistas “A Chama” e conversando com a assistente social do Colégio,

³⁴ O carisma vicentino é a expressão dos ideais de São Vicente de Paulo. Nas Constituições (1984, p.19) da Congregação da Missão, o próprio São Vicente de Paulo escreveu que a finalidade carismática da Congregação da Missão é a evangelização dos pobres, sobretudo dos mais abandonados.

é possível entender que vários projetos com a participação de alunos foram realizados ao longo dos anos. A maioria desses projetos teve duração curta, estendendo-se até um ano ou menos. Dois projetos fogem a esta regra, pois funcionam há mais de uma década: o projeto CPF- “Construindo e Preparando o Futuro” e o projeto de “Monitoria da EJA”. Estes são os projetos que contam com o maior quantitativo de alunos frequentando e atuando diretamente. Esta seção visa descrever o que são esses projetos e qual é a contribuição deles para a formação do agente de transformação social no CSVP.

2.2.1 Construindo e Preparando o Futuro (Projeto CPF)

Ainda no primeiro capítulo dessa dissertação fiz uma pequena introdução acerca do Projeto CPF. Mas convém aqui acrescentar algumas informações que ajudarão a compreendê-lo de maneira mais ampla.

O projeto CPF teve seu início em Cocos, na Bahia, em 2002, onde foram realizadas atividades de formação de professores e lideranças comunitárias até 2005. Segundo o Pe. Maurício Paulinelli, um dos diretores do CSVP, sua gênese está intrinsecamente ligada a uma “tentativa de aproximar o Colégio e seus saberes das demais obras da Província Brasileira da Congregação da Missão, principalmente das paróquias, sempre localizadas em regiões muito carentes”. Assim, o CPF surgiu como um projeto de formação de lideranças paroquiais. Mais tarde evoluiu para um projeto de formação de professores, em parcerias com municípios de regiões pobres do Brasil, tendo como *modus operandi* a ida de professores do São Vicente, para ministrar cursos para professores, contando com alunos do ensino médio como monitores.

Conforme informações do setor de assistência social da escola, ao longo dos anos o projeto atendeu os municípios de Serra do Ramalho e Carinhanha (no sertão da Bahia, entre 2005-2012), Jenipapo de Minas, Francisco Badaró e Chapada do Norte (no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, desde 2008) e a cidade satélite de Riacho Fundo II (em Brasília-DF, entre 2006-2010).

A escolha desses locais para atuação está logicamente ligada à presença de obras da PBCM na região, não necessariamente onde a parceria se desenvolve. O principal critério para o desenvolvimento da parceria entre a escola e o município é que o município seja realmente carente, ou seja, sem condições de contratar uma

assessoria externa e que garanta a presença de seus professores nas atividades de formação.

São regiões de múltiplas e diversas carências, situadas em lugares que durante muito tempo foram “esquecidos” pelos governantes e comandados politicamente por famílias de “coronéis”, que se mantêm no poder através de práticas que variam de ações populistas (concedendo benefícios temporários que geram dependência) a uso violento da força. (SILVA, 2009, p. 117)

Para atender a estes professores, o projeto convida voluntários entre professores, funcionários, alunos e ex-alunos, pais de alunos e outras pessoas que conhecem o projeto por meio de rede de contatos e dos materiais de divulgação.

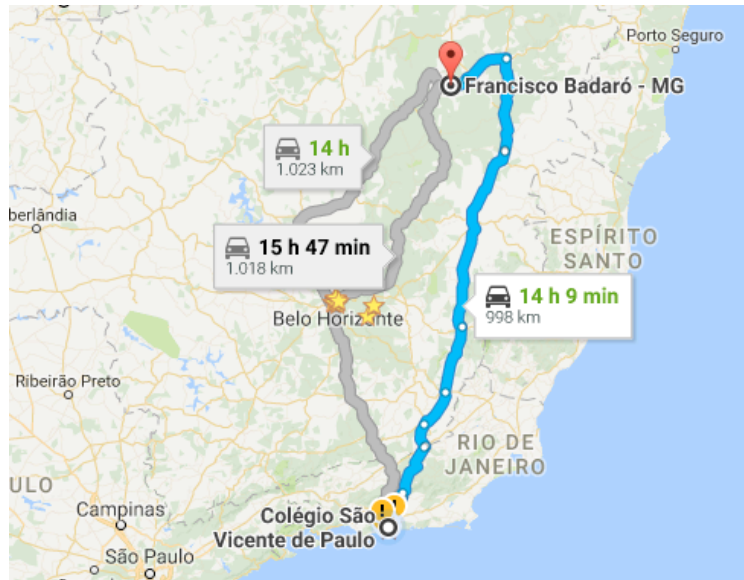
O projeto CPF é organizado em módulos semestrais. Normalmente, são dez módulos em cada região, havendo a possibilidade de extensão conforme necessidades identificadas. Para cada uma dessas etapas há um tema a ser definido de acordo com a natureza da atividade (formação de professores, formação de lideranças e encontros entre jovens). Os módulos têm duração de 07 a 15 dias e acontecem nas férias e recessos escolares. Durante o semestre, cada equipe do projeto se reúne pelo menos quatro vezes, no próprio colégio, junto à coordenação do projeto, para a preparação do módulo. Antes da viagem há uma reunião geral com todas as equipes para tratar de assuntos práticos relacionados à organização das viagens. Os alunos voluntários participam de todas as etapas do projeto.

Fazendo o Caminho entre o Rio e o Vale

A maior singularidade do CPF em relação aos outros projetos do colégio, é sem dúvida, o fato de ele acontecer em regiões bem distantes do Rio de Janeiro. Por isso coloco aqui um breve relato sobre a viagem entre o Rio e Chapada do Norte, um município do Vale do Jequitinhonha para onde acompanhei a coordenação do projeto em uma visita ao município para preparação do módulo de janeiro de 2015. Segue então relato sobre a viagem ocorrida no dia 27/11/2014.

A viagem começa cedo, a previsão é de 13h na estrada. Então, às 5h da manhã em ponto, deixamos o Cosme Velho pela Rua das Laranjeiras em direção ao Vale do Jequitinhonha. Descrever essa viagem é descrever contrastes. O Cosme Velho é um pequeno bairro de classe média do Rio de Janeiro; por lá viveram figuras ilustres como Machado de Assis, por isso

apelidado de "Bruxo do Cosme Velho", é lá que se avista o rio Carioca, que dá apelido aos habitantes da cidade, e também é lá que se pega o bondinho que leva ao Cristo Redentor, sendo constante a presença diária de turistas do mundo todo. É esta aura histórica e cosmopolita que envolve os estudantes do CSVP diariamente.



O primeiro contraste se dá, quando menos de um quilômetro após deixamos o colégio, adentramos no túnel Santa Bárbara, que liga a Zona Sul à região portuária do Rio, longuíssimo nos dois minutos que duram sua travessia, fazendo-se um perfeito ritual de passagem para a realidade que há de vir. Ao sair do túnel, o bairro Santo Cristo mostra-se imponente, é nele que está o Sambódromo e nas suas encostas os morros “Da Mineira” e “Da Providência”, dois dos mais violentos da cidade. Após o túnel, o Rio se mostra a metrópole que é, com samba, tráfico e centenas de ônibus lotados de gente vinda da Zona Norte, indo, já bem cedo, trabalhar na Zona Sul, muitos deles funcionários do CSVP. A viagem nem começou ainda e os fortes contrastes se acentuam quando seguimos pela av. Brasil em direção ao acesso para a Br 116, a Rio-Bahia. Na av. Brasil seguimos rápido, e a paisagem suburbana, impera, salta aos olhos a saída da cidade repleta de letreiros luminosos de motéis, que costumam ser tão discretos na Zona Sul. Há também os portos e as refinarias da Petrobrás, muito bonitos à luz de uma quase aurora, e o complexo da Maré ainda se apresenta gigante mesmo após a tentativa do governo de escondê-lo com tapumes ilustrados na Linha Vermelha. Daí pra frente, já podemos avistar, ao longe, a Baixada Fluminense, região de municípios pobres e cada vez mais violentos devido à migração do tráfico, proveniente dos espaços “pacificados” da capital. Mas não seguiremos rumo

à Baixada, o Padre decide dar meia volta e pegar a ponte Rio-Niterói para cortar caminho, orientado pela moça de sotaque oriental no GPS, assim, pegaremos a Rio-Bahia via Teresópolis, que começa na subida da belíssima Serra dos Órgãos.

A subida é lenta e tediosa. No banco de trás, as mulheres parecem dormir, já que estão caladas. O Padre e eu conversamos sobre o absurdo de uma das vias mais importantes do país não ser duplicada. Este trecho, subida da serra, impressiona pela porção da mata atlântica quase que intocada e pela quantidade de caminhões enfileirados e impossíveis de serem ultrapassados. O velocímetro não passa de quarenta, e depois de 2h de viagem avistamos o famoso “Dedo de Deus”, que parece apontar para o Vale, nosso destino. Vamos em frente. Logo após Nova Friburgo, passada a serra, as curvas diminuem e a viagem flui melhor.

Às 9h da manhã, já estamos em Além Paraíba, divisa com o estado de Minas Gerais. Fazemos nossa primeira parada para o café, e a paisagem já é outra. As serras de Minas são bem diferentes das do Rio, menos pedregosas e mais gramadas, são pastos, percebe-se que é uma região de gado leiteiro. Desde já, é possível sentir o clima mais ameno e o ar mais puro do interior, Minas permite dispensar o ar condicionado do carro, viajamos agora de janelas abertas e podendo observar melhor as paisagens, nessa época ainda é possível observar alguns ipês floridos e muitos belos flamboyants nesse trecho. Em Minas, a BR 116 se mostra uma sucessão de pequenas cidades cuja existência e subsistência parece se dever justamente à importante via pela qual são cortadas. São cidades e vilas mínimas, repletas de quebra-molas na estrada, em parte para garantir a segurança de seus cidadãos na travessia e em parte maior, para identificar os veículos com o objetivo de fazer os motoristas olharem para toda sorte de produtos que se vende à beira da estrada, nessas pequenas cidades. Ali se veem artesanato, painéis de pedra e cobre, frutas e verduras, queijos e doces. É um pouco do espírito mineiro à venda no acostamento da BR. Também se passa por cidades de médio porte, como Muriaé e Caratinga, e quando chegamos a Governador Valadares descobrimos que na beira da 116, também há cidade grande. Já são 13h, é mais ou menos o meio do caminho, e paramos para almoçar.

A esta altura, o clima já está muito quente, por causa da hora e por causa da geografia de matas mais rarefeitas. Depois de Governador Valadares, deixamos a BR 116 e seguimos pela BR 420, que nos faz sentir saudades da Rio-Bahia, muito esburacada e com longos trechos sinuosos. Quase não há trânsito e apesar da má qualidade da estrada, o padre aproveita a pista livre para acelerar, e as cidadezinhas vão desaparecendo rapidamente no retrovisor.

A paisagem muda radicalmente, não sei explicar a vegetação que vemos de agora para frente, talvez um misto de caatinga e cerrado, o começo do semiárido. Parece uma terra de transição, é uma Minas Gerais estranha até para olhos de um mineiro de Santa Bárbara. Fico pensando nos alunos do CSVP, quando fazem essa viagem, como esta paisagem lhes parece? Penso naquele que ao sair do clima bossa-nova do Cosme Velho, decide dormir durante a viagem e depois de boas horas de sono, sem perceber a gradativa transformação da paisagem, acorda aqui, na região de Santa Maria do Suaçuí, poderá ele, se tiver lido o *Grande Sertão: Veredas*, imaginar-se magicamente transportado para os pastos das guerras narradas por Riobaldo. Agora, ao reescrever o texto a partir de minhas anotações, lembrome de uma frase de José Saramago (1985, p. 20): “O viajante viajou no seu país. Isto significa que viajou por dentro de si, pela cultura que o formou e o está formando”. Viajar para dentro do próprio país poderia significar uma série de encontros e paisagens repetidas, mas no Brasil a diversidade se mostra a cada esquina. Neste país, quando saímos do nosso lugar-comum e percorremos certas distâncias, toda paisagem e cultura se apresentam como “mundos” diferentes. Para o aluno do CSVP, estar no Vale do Jequitinhonha é um exercício colombiano, é sair de um mundo e encontrar outro completamente diferente e, para ele, inexplorado. E divago comigo: só conheceremos o outro e a nós mesmos quando em viagem.

Saímos do trecho de rodovias federais e agora vamos seguir pelas estaduais. É o trecho final da viagem e também o mais difícil para o motorista e o carro. Estrada pior e sem sinalização, longos trechos sem cidades, sem postos de gasolina, ou qualquer lugar em que se possa parar para abastecer ou comprar uma água. É só o sertão. Depois de algumas horas, passamos por Capelinha, e o padre alerta que oficialmente estamos no Vale do Jequitinhonha. Tomamos a MG 308 e fazemos uma última parada em Turmalina, lá lançamos o melhor pão de queijo do mundo e compramos a melhor cachaça do Brasil a preço de banana. Faltam cerca de 100km, e por volta de 6h da tarde passamos por Minas Novas, bela cidade ao estilo colonial e que é referência de comércio para a região. Mais 15min e chegamos ao nosso destino: Chapada do Norte. Lá somos recebidos calorosamente pelo Secretário Municipal de Educação e por alguns professores. São quase sete da noite, estamos cansados; o plano é tomar banho, jantar e dormir, pois, os responsáveis pelo projeto têm reunião no dia seguinte, logo cedo.

A primeira impressão de Chapada do Norte é impactante. Na cidadezinha de cerca de quinze mil habitantes, são oito da noite e já não se vê ninguém na rua. O silêncio é desconcertante. No Rio, tem-se a impressão que a cidade não dorme, no Vale tem-se a impressão de que a cidade adormece a ponto

de quase morrer. Outro elemento que chama atenção é o céu, dizem que no Rio só são visíveis 150 estrelas por causa da iluminação da cidade, no Vale nenhum astrônomo ousaria tentar contar a quantidade de estrelas visíveis. Este silêncio e este céu são um convite à contemplação, que minutos depois se converterá num pesado sono. Antes de dormir, volto a imaginar o aluno do CSVP, que no Rio nunca viu um céu tão bonito. Será que estando no Vale ante aquele silêncio e aquele céu, o adolescente da Zona Sul sentir-se-á convidado à contemplação ou apenas entediado? Hora de dormir.

Às 6h da manhã, já temos sol e a vida já está bem ativa na cidade. Há uma feirinha ao ar livre onde agricultores vendem o fruto do seu labor. Aproveito e compro um chapéu típico, feito de couro de veado campeiro. Aos nossos olhos pode parecer antiecológico, mas é macio e uma boa proteção para o sol. Vamos para a reunião, no caminho observo as casas, quase todas com a porta da frente aberta. Não há grades, nem interfonos, porteiros. Vamos à casa do Secretário de Educação, que nos convida para um café. Chegam outras pessoas, que querem nos conhecer, todas são convidadas para se sentarem à mesa e comer deliciosas iguarias do Vale. A reunião de preparação do Módulo de janeiro do Projeto CPF acontece ali mesmo e dura mais ou menos uma hora. Pensei comigo: "13h de viagem para 1h de reunião?". A verdade é que a parte formal durou uma hora, mas o conviver durou o dia todo, depois da reunião fomos visitar uma escola, depois do almoço, outra escola. Tudo sem pressa, ou com a pressa que o Vale do Jequitinhonha exige da gente. Todos querem saber nossos nomes, nos abraçar, querem saber como estão os que eles já conhecem e que ficaram no Rio, querem saber quem vêm participar do módulo de janeiro. Sem que percebamos chega a noite e com ela a hora de dormir, partiremos cedo no outro dia.

Na volta tudo acontece mais depressa, o exercício do olhar se refaz no caminho inverso, dando a impressão de que estamos voltando no tempo, e quando retornamos pelo túnel Santa Bárbara rumo à Zona Sul, todos os contrastes estão mais claros do que nunca. As diferenças entre um lugar e outro são abissais e na primeira sirene de ambulância, bate uma saudade estranha do Vale do Jequitinhonha. O trânsito, o barulho, todos caminhando com muita pressa pela Rua das Laranjeiras, tudo é muito mais chocante depois de pouco mais de 36h no Vale. De repente estamos na porta do CSVP e parece que a viagem acabou. Mais uma vez relembro Saramago:

... A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: 'Não há mais que ver', sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se

vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.

E quando os alunos voluntários do Projeto CPF vão ao Vale, provavelmente eles veem tudo que vi, evidentemente com seus próprios olhos adolescentes, que tantas vezes parecem desinteressados, mas que captam tudo ao seu modo. Afinal, conforme afirma Ilka Leite (1996, p. 15) "cada viajante constrói o texto, sistematizando fragmentos da experiência da viagem de outros, de suas vivências, expectativas e frustrações. A viagem enquanto texto, adquire uma fascinante multidimensionalidade". A viagem é um grande intertexto capaz de nos revelar novos diversos mundos, por meio do encontro com pessoas, paisagens e ambientes. É preciso descobrir onde começa e quando acaba (se acaba) essa viagem para os estudantes do CSVP. Porque, em mim, ainda não acabou.

Mais do que o contato com pessoas de culturas diferentes, o projeto CPF proporciona aos alunos que dele participam essa experiência de viagem. De sair da sua zona (Sul) de conforto e participar de um outro espaço, nem sempre com os mesmos recursos com que estão acostumados. A longa viagem de ônibus, suas paisagens e percalços, diferentemente das viagens para a Disney ou Paris, com as quais a maioria desses alunos está acostumada, é um rito de passagem. Conforme veremos nos relatos dos alunos no Capítulo III, essa viagem é sim um fato muito marcante na vida daqueles que percorrem esse caminho.

Os alunos no Projeto

Com o passar dos anos, a participação dos alunos no CPF mudou radicalmente. "Começaram como coadjuvantes, hoje são os maiores protagonistas", afirma Deise Santana, ex-assistente social do Colégio e hoje voluntária no CPF. No início os alunos iam ao projeto apenas para acompanhar os professores, realizando funções muito restritas, mais como assistentes. Assistentes, no sentido curto da palavra, iam para assistir, ver a cidade, o trabalho dos professores do São Vicente junto aos professores do sertão. "Naquele tempo, valia a viagem, a convivência, a observação de uma cultura diferente, mas eles se sentiam incomodados por agir tão pouco", completa Deise.

Por isso, a partir de 2007, ouvindo sugestão dos próprios alunos e de outros voluntários, a coordenação do projeto permitiu que eles desenvolvessem uma oficina para animação de crianças em Serra do Ramalho, no Sertão da Bahia. Isto partiu de uma demanda das professoras da cidade, que não tinham com quem deixar os filhos durante as oficinas pedagógicas.

Daí para a frente, os alunos passaram a desenvolver oficinas em todos os módulos de todas as cidades do projeto. Mesmo os alunos que continuaram, por opção, a trabalhar nas oficinas da parte de formação de professores, ascenderam da condição de assistentes ao *status* de monitores, ajudando a preparar a oficina desde o Rio de Janeiro e realizando atividades junto ao professor responsável na própria oficina. Ao elevar os alunos à condição de protagonistas na construção do projeto CFP, o São Vicente cumpre como o que exige o seu próprio PPP, onde se compromete a ajudar a formar os alunos

como sujeitos autônomos, por meio de uma educação libertadora, crítica e autocrítica, questionadora de ideologias (...). Sujeitos construtores da própria história e do conhecimento (...). Transformadores de estruturas, capazes de intervenções políticas criativas ao infinito. (CSVP, 2015, p. 40)

Hoje a participação dos alunos no projeto, dada a sua especificidade e exigências, é restrita àqueles que, além de se disponibilizarem para as viagens, também cumprem todas as etapas do projeto no Rio de Janeiro (reuniões, atividades de formação e planejamento). Conforme fala da assistente social da escola, tudo começa com um curso extra, oferecido pela escola, chamado “Empreendedorismo social”.

Começamos com um curso de empreendedorismo de negócios, mas depois, fomos desafiadas pela direção a pensar este curso a partir de questões sociais; daí então desenvolvemos esse curso, com 9 encontros anuais. Nele os alunos aprendem como desenvolver um projeto social ao modo vicentino. Também apresentamos os projetos que já temos e as possibilidades de atuação dos alunos; é nessa parte que eles decidem em qual projeto e como pretendem atuar. (Flavia Almeida, assistente social)

Esse período de preparação é fundamental: não basta ter a vontade de participar de um projeto desses, é preciso estar preparado. “Muitos alunos foram e não se adaptaram, ao clima, à comida e ao próprio ritmo de trabalho”, complementa Flávia. Conforme escrevi no relato de viagem, o contraste é enorme entre a Zona Sul

do Rio de Janeiro e o Vale do Jequitinhonha, então foi convivendo com os alunos em ação nos projetos que pude entender como eles lidam com essas diferenças.

Durante a pesquisa de campo, tive a oportunidade de viajar duas vezes com os alunos para o Projeto CPF, ambas em Francisco Badaró, no Vale do Jequitinhonha. A primeira em julho de 2015 e a segunda em janeiro de 2016.

Em julho de 2015, um grupo muito animado de voluntários deixou o São Vicente em direção a Francisco Badaró no sábado, dia 18, para um trabalho de uma semana. Eram 31 pessoas no total, entre coordenação do projeto, assistentes sociais, professores de diversas disciplinas, voluntários amigos do colégio. Deste grupo, 8 eram alunos do ensino médio e 3 ex-alunos recentes, ou seja, haviam se formado na escola ainda no ano anterior e continuavam no projeto.

Os alunos estavam divididos em três grupos: o primeiro iria para ministrar uma oficina de teatro para jovens do município, contando com quatro alunos; o segundo era composto por três alunos que iriam colaborar junto aos professores como monitores nas oficinas pedagógicas, um para cada oficina; e um terceiro grupo, composto de um aluno e os três ex-alunos, faria um trabalho específico junto a famílias de pessoas que vão para o corte de cana, sob supervisão da professora de sociologia, Valéria Baptista.

O ônibus partiu às 22h de sábado, com previsão de dezesseis horas de viagem. Devido a contratempos na estrada, só chegamos à Francisco Badaró às 15h do dia seguinte. Todos pareciam muito exaustos, exceto os alunos, que logo após o almoço, enquanto a maioria dos voluntários optou pela cama do alojamento onde foram alocados, os jovens partiram em massa para explorar a cidade. Interessante perceber como não houve nenhuma restrição da coordenação quanto a isso. Quando perguntei à assistente social Cristina Almada, responsável direta pelos alunos no projeto, ela respondeu:

A maioria deles já veio aqui mais de uma vez, eles conhecem as regras, não podem beber, não podem voltar após às 21h e se forem pra algum lugar fora do perímetro da cidade têm que pedir autorização, como por exemplo, uma cachoeira, onde só poderiam ir acompanhados de um adulto. Confiamos neles e, querendo ou não, eles andam sozinhos no Rio, por que nós iríamos proibir de andar sozinhos em Badaró?

Às 18h aconteceu uma reunião para tratar de pontos práticos, com a presença da Secretária de Educação da cidade. Ela falou dos horários das oficinas, do transporte para os voluntários e da alimentação. Estavam todos presentes, inclusive

os alunos que haviam saído mais cedo. Após a reunião ocorreu o jantar e em seguida, os alunos se reuniram na porta do alojamento para um pequeno sarau. Às 22h já estavam todos dormindo.

Um dia com os alunos da oficina de Teatro

O café da manhã é às 7h. Os alunos da equipe do corte de cana e a professora Valéria são os primeiros a chegar, eles irão pegar um ônibus às 7h30 para uma comunidade rural, onde farão sua primeira oficina. Os outros vão chegando aos poucos. De café tomado, às 7h40 partimos para a escola onde vão ocorrer as oficinas, há um transporte disponível, mas os alunos optam por ir à pé, pois a distância é relativamente curta.

A oficina ocorre no único colégio estadual do município. Enquanto as oficinas pedagógicas acontecem nas salas de aula, os alunos do curso de teatro optaram por realizar a oficina na quadra da escola, que é coberta. A aluna Ana explica a decisão: “Não queremos fazer em sala de aula, porque a sala de aula tem muitos ranços, não somos professores, somos alunos compartilhando conhecimentos com outros alunos”.

Quando os alunos responsáveis pela oficina chegam à quadra, lá já estão os 15 inscritos para a oficina. São muitos sorrisos e abraços – eles já se conhecem de módulos anteriores – e parecem velhos amigos em um reencontro. Num instante é organizada uma roda, e a aluna Roberta (17 anos) inicia os trabalhos com uma dinâmica de apresentação. Após a dinâmica o aluno Bruno, faz uma apresentação de tudo que será feito durante a semana. Ele explica que, como este grupo já é “experiente” em teatro, ao final desse módulo, eles farão uma esquete para o grupo de professores no encerramento dos trabalhos, na sexta-feira. Todos ficam muito animados com a notícia. Após essa fala, houve uma pausa para um lance. Na volta, a aluna Ana organizou um exercício de relaxamento, muito bem conduzido por sinal.

Bom, somos alunos do curso de teatro do São Vicente, o que procuramos aplicar aqui é o que aprendemos lá. Nossa professora de teatro, vem em alguns módulos, quando ela não pode vir, ela nos ajuda a preparar as atividades no Rio, já chegamos aqui com o minicurso todo desenhado. (Bruno, 16 anos, aluno voluntário do CSVV)

Impressiona a sincronia entre os alunos, eles realmente estão com as atividades preparadas. Ainda que falte a eles aquela didática própria do professor ou

o impacto que um adulto causa ao trabalhar com adolescentes, eles se mostram capazes de controlar a disciplina da turma, mesmo porque os alunos de Francisco Badaró se mostram bastante interessados no conteúdo exposto.

Quando eles vieram aqui da primeira vez, achei meio estranho que os professores de teatro fossem da nossa idade, mas eu lembro da Luísa (ex-aluna do projeto), ela era muito séria, dava até medo, mas depois ela ficou amiga da gente, trocamos "Face" e tudo". (Jonas, aluno de Francisco Badaró, 17 anos)

Era preciso escolher a peça, já eram 11h e a oficina iria até o meio-dia. Assim, os alunos monitores dividiram o grupo em quatro equipes, e cada uma deveria apresentar um breve roteiro até o meio-dia. Não deu tempo, as oficinas encerraram-se com o almoço comum entre todos os que estão participando dos grupos. Há conversas muito animadas entre os voluntários do Rio e as pessoas de Badaró. Nesse meio tempo, os alunos do grupo de teatro solicitaram à Flavia Almeida, assistente social do colégio, para estenderem a oficina pela tarde, após o almoço, já que precisavam fechar o roteiro para a esquete. A escola ficaria fechada nesse período, então não seria possível essa continuidade. Por causa do impasse, um dos alunos de Badaró ofereceu sua própria casa para a continuidade da oficina, sendo a mãe dele uma professora do município e estando presente no almoço, ela logo foi consultada pela Flávia e a permissão foi concedida.

Assim, os voluntários da oficina passaram toda a tarde na casa do colega em Francisco Badaró. Não fui com eles, mas eles voltaram com roteiro pronto, já na hora do jantar. A peça seria uma adaptação de "Édipo Rei", para o contexto do Vale. Conseguiram essa proeza em 10 páginas! Pedi para ler, mas me disseram que era surpresa.

À noite, após o jantar, vão todos para um barzinho em frente ao alojamento, alguns professores tomam uma cervejinha, enquanto os alunos voluntários, socializam com jovens do lugar na pracinha ao lado. Tocam animadamente violão e cantam músicas da Legião Urbana, alguma coisa dos Beatles e outras tantas que não identifiquei. Chama bastante a atenção o fato de alunos de classes sociais e cultura tão diferentes, se aproximarem com tanta facilidade. Convivendo, fazendo trocas.

Afinal, as relações entre as classes são um fato político que gera um saber de classe, que demanda uma lucidez indispensável no momento da escola das melhores táticas a serem usadas e que, variando historicamente, devem estar em consonância com os objetivos estratégicos. (FREIRE, 1992, p. 93)

Na grande maioria das vezes, os objetivos estratégicos da classe dominante, aos quais Freire se refere, visam sua manutenção no poder. Isso inclui uma forte separação entre as classes. Assim, há a música erudita e a música popular, há o morro e o asfalto, há a dupla rede educacional (sobre a qual falamos no primeiro capítulo) e tantas outras maneiras de diferenciar uma classe da outra. Quando o CSVP leva seus alunos da zona sul do Rio de Janeiro, para frequentarem o Vale do Jequitinhonha, o Sertão da Bahia, ou uma periferia de grande cidade, ele está contribuindo para uma aproximação das classes e culturas.

Nossa, passar uma semana aqui no Vale é muito pouco, eu queria vir aqui o ano todo. Se eu pudesse, me mudaria para cá! Mentira (risos). Mas eu amo esse lugar, as pessoas são simples, mas elas são sinceras, lembro de um aluno que disse que a nossa parecia uma colônia de férias. Fiquei chateado no começo, mas depois, refletindo sobre a crítica dele, percebi que a gente brincou muito naquele módulo. A sinceridade dele fez a gente rever o trabalho, hoje somos amigos, ele me chama pra jogar um futebol sempre que venho aqui. (Gabriel, 18 anos, ex-aluno e voluntário)

A culminância

No decorrer da semana os trabalhos foram fluindo sem muitas novidades. Vi muitas dinâmicas do grupo de teatro e a “equipe do corte de cana” voltava sempre muito animada, contando sobre as aventuras e desventuras de percorrer estradas de terra pelas comunidades rurais afora. Na sexta-feira (24/07), além das oficinas pela manhã, há uma atividade lúdica à noite, esta chamada de “culminância”, conforme explica a psicóloga Marisa Domingos “não se trata do encerramento dos trabalhos, mas é um final apoteótico, o cume de tudo que fizemos, por isso culminância”.

Todas as oficinas apresentam seus trabalhos, e no final, temos a esquete do grupo de teatro. Eles transformam o drama de Édipo em uma comédia, que dura 15min. Os alunos monitores não participam da peça, apenas ajudam nos bastidores. No fim, todos se abraçam no palco improvisado na praça onde aconteceu a culminância. Muitos aplausos. Vejo felicidade no rosto de todo mundo. A despedida é longa, regada a muita música, principalmente forró. Difícil reconhecer os alunos do São Vicente em meio aos de Francisco Badaró.

Estes alunos quando voltam ao São Vicente se tornam muito diferentes do que eram. Acompanho o projeto tem muitos anos, desde o começo. Já tive alunos que antes nem me cumprimentavam, hoje me perguntam como estou, como vai a família, essas coisas. Vejo uma transformação gigante nos meus

monitores. Dou o curso de matemática aqui, eles me ajudam a preparar desde o Rio, e quando chegam aqui ficam espantados com a falta de recursos. As salas não tem projetor, ar-condicionado, as carteiras estão estragadas, tudo muito rabiscado, não tem material para trabalhar. Um aluno certa vez cometeu a gafe de perguntar a uma professora daqui de Badaró, “Como vocês dão aula aqui, não tem nada!?”. Ela prontamente respondeu “usamos de muito amor”. Isso foi uma lição pra ele, depois ele mesmo se disse envergonhado, porque lá no são Vicente eles tem tudo, mas nem sempre as relações são amorosas. E terminou dizendo “eu prefiro ar-condicionado ao amor. Que isso, professor, tô brincando”. (Professor Gilson, voluntário do projeto)

Naquela mesma noite, partimos cedo para o Rio de Janeiro. A viagem foi silenciosa e sonolenta. Na chegada, muitos beijos e abraços de parentes saudosos.

Concluindo essa sessão, posso dizer que o CPF é um projeto que impressiona pela exigência de maturidade nos alunos. Os alunos que participam realmente mostram-se preparados para as tarefas. E é inegável que esta viagem gera uma revolução muito grande na vida deles, tanto pelas falas nas entrevistas (conforme veremos no capítulo a seguir), quanto pela liderança que passam a assumir dentro de sala e na própria escola. “Os alunos que participam do CPF, são sempre protagonistas nas ações sociais aqui da escola, eles estão no grêmio, nos coletivos, no grupo de teatro, nos projetos, pena que poucos possam participar...”, afirma a Liliane, coordenadora do Ensino Médio.

Essa fala da coordenadora me fez refletir sobre a quantidade de alunos que participam do CPF, me pareceram poucos, dado o universo de 420 matriculados no ensino médio. Conversando sobre isso com a coordenadora de assistência social, ela afirmou que já houve épocas em que iam mais de 40 alunos nessas viagens, para vários municípios diferentes, mas o próprio projeto reduziu suas atividades, acabando por restringir um pouco a presença dos alunos nas viagens, mas muitos outros ajudam na preparação.

2.2.2 O projeto de monitoria da EJA

De todos os projetos do CSVP, o Projeto de Monitoria da EJA é o que conta com a maior participação dos alunos. Enquanto o CPF passa por uma certa “crise”, tendo em vista a diminuição das atividades e a conseqüente redução do número de alunos participantes, o projeto de monitoria mantêm-se, ano a ano, com grande número de alunos participantes. Conforme informações da organizadora do projeto, no ano de 2015 foram 72 alunos inscritos, enquanto que em 2016, foram 78.

Apesar de ser o projeto mais numeroso em termos de quantidade de alunos participantes, a monitoria da EJA quase não conta com material documentado a seu respeito. Mesmo nas fontes onde consegui material para falar do CPF, notei que não há nada sobre a monitoria no Plano de Ação Social da PBCM, nem no Regimento Interno do CSVP, e a revista A Chama, conta com apenas um artigo que trata especificamente da monitoria. Assim, a maior parte das informações aqui apresentadas, são fruto de conversas com a organizadora do projeto, Eleonora Caldeira, com os professores que recebem os monitores em sala e com os próprios monitores.

A EJA no CSVP e o início do Projeto de Monitoria

No capítulo I, quando comentava as discrepâncias da educação no Brasil e da formação histórica de uma dupla rede na educação, é fácil associar diretamente essas diretamente às diferenças entre as escolas privadas e as escolas públicas. Essa é uma visão curta. Há escolas privadas de péssima qualidade, assim como há escolas públicas entre as melhores do Brasil. Se olharmos com atenção é possível observar essa dupla rede, até mesmo em uma única escola.

Quando tomamos o caso do ensino do médio São Vicente, percebemos que, por mais que a escola diga que tenta oferecer aos alunos da EJA as mesmas condições dos alunos do diurno, fica evidente que isto não se concretiza. A própria característica da Educação de Jovens e Adultos, que cumpre suas séries em tempo menor do que as séries do ensino regular, já impede que isso aconteça. Analisando esse aspecto do tempo de aula, especificamente, uma rápida análise já pode demarcar a grande diferença entre as duas modalidades de ensino no CSVP.

No CSVP, o aluno regular do curso diurno, completa o ensino médio em três anos (3 séries de um ano), sendo que tem 5h totais de aula por dia (entre 7h e 12h30), de segunda a sábado. O aluno regular do curso noturno, completa o curso em dois anos (4 módulos de seis meses cada), sendo que tem 3h30 de aula por dia (das 19h às 22h30), de segunda a sexta. Ao final do curso, o aluno da EJA terá menos da metade das horas-aula do que têm o aluno do curso diurno. É pouco. Some-se a isso o fato de o aluno do curso noturno trabalhar durante o dia, não tendo tempo para outros estudos, e ainda a assiduidade ser bem menor entre os alunos da EJA, quando

comparada à do diurno, e é possível concluir que a utopia do São Vicente de oferecer cursos com a mesma qualidade no ensino médio é muito difícil de ser realizada.

Conforme informações no site do CSVP³⁵, a EJA existe há quarenta anos. Hoje atende 205 matriculados entre alunos do ensino fundamental e médio. O curso, noturno e gratuito, sempre funcionou à parte dos segmentos pagos do diurno, sem contato entre alunos pagantes do dia e os bolsistas da noite. Até que em 2005, surgiu o projeto de monitoria da EJA, mudando radicalmente esse contexto.

Na verdade, o projeto nasceu em 2004, quando a professora Maria Conchetta, de matemática, chamou dois alunos do ensino médio para prestar uma ajuda a uma turma da EJA para ajudarem alunos com dificuldade em matemática na antiga 8ª fase da EJA. Era uma iniciativa pessoal dela e dos alunos, sem, ainda, autorização formal da escola. Estes alunos, que foram convidados para ajudar durante uma semana, gostaram tanto da atividade, que ficaram até o final do ano, e ainda chamaram amigos para colaborar. Pronto, a bola foi levantada, só faltava a escola cortar! (Helcio Alvim, coordenador da EJA)

Esta primeira experiência foi acompanhada de perto pela psicóloga e assistente de coordenação da EJA, Eleonora Caldeira, que tendo notado o ânimo dos jovens em ajudar os alunos da EJA, resolveu formalizar o projeto e apresentá-lo à direção.

Percebi que além de uma ajuda pedagógica preciosa, convidar monitores do dia para atuarem junto aos alunos da noite poderia significar um belíssimo ponto de encontro entre pessoas de classes, idades e cultura diferentes. Sabe como é, a maioria dos nossos alunos da EJA vem do nordeste, o São Vicente à noite pede ajuda a Padre Cícero! São mais velhos. Nossos alunos do dia não têm contato com esse grupo, a não ser como empregados, garçons, porteiros dos lugares em que frequentam. É bonito vê-los se relacionando assim, de maneira mais próxima, se entreadujando. Começamos com poucos, hoje, com o projeto mais maduro e organizado, temos quase todo o segundo ano do ensino médio do diurno atuando como monitores. Falei demais? (Eleonora Caldeira, assistente de coordenação e organizadora do projeto da EJA)

O Projeto hoje e sua organização

A monitoria da EJA hoje, ao contrário de seu começo, quando era uma simples ação de boa vontade promovida por professores e alunos, assumiu caráter institucional, ou seja, é uma ação promovida pelo colégio. Segundo o Pe. Agnaldo, este projeto de monitoria tem rosto vicentino, pois coloca em contato ricos e pobres, não em uma situação de luta de classes, mas em exercício de colaboração fraterna,

³⁵ Cf. <http://www.csvp.g12.br/EJA/apresenta.htm> (acessado em 20/12/2016)

como fez o próprio São Vicente em seu tempo. O projeto hoje é organizado pela assistente de coordenação da EJA, Eleonora, e funciona conforme explicarei a seguir.

O projeto é para alunos do segundo ano do ensino médio. A coordenação explica que esta série foi escolhida por dois motivos: no primeiro ano ainda são muito jovens e crus, e no terceiro ano, têm menos tempo para se dedicar à monitoria, já que o ritmo de estudos é mais puxado.

No segundo ano, eles já têm mais autonomia, tem dezesseis, dezessete anos. Sabe como é, o projeto é à noite, os do primeiro ainda estão muito novinhos. Mas isso não impede de eles virem, não, mesmo que não sejam convidados diretamente, temos sempre alunos do primeiro e do terceiro ano na monitoria. (Eleonora)

Pelo que pude perceber, vários alunos do terceiro ano continuam monitores, segundo eles, porque amam o trabalho na EJA e serve para descansar a cabeça da pressão advinda dos estudos para o ENEM e vestibular. Nos dois anos que passei pesquisando no São Vicente, conforme disse acima, em 2015 foram 72 monitores inscritos e, em 2016, 78. Nestes números, não estão computados os alunos do primeiro e do terceiro anos que, “clandestinamente”, colaboram no projeto. Temos de somar a estes ainda, os ex-alunos, que ainda voltam para colaborar em uma ou outra disciplina; estes têm uma inscrição própria desde 2016, quando quatro se inscreveram.

O projeto funciona por disciplinas, no ato da inscrição o aluno assinala em qual disciplina pretende colaborar, isso quando pretende ajudar no ensino fundamental II ou médio. Muitos alunos se inscrevem para colaborar no ensino fundamental I, principalmente na classe de alfabetização. Cada disciplina pode inscrever até 10 monitores.

O trabalho em si, para cada monitor, acontece uma vez por semana. Ao escolher a disciplina, eles são distribuídos conforme uma escala, onde virão a escola em um dia da semana específico. Há que se ressaltar que o trabalho é voluntário. Eles assumem um compromisso de colaboração, porém não são obrigados a irem à monitoria e nem são cobrados por isso, não de maneira rígida. Assim, ao longo da pesquisa, percebi que há dias da semana e disciplinas mais frequentadas pelos monitores.

Entre terça e quinta-feira a escola fica repleta deles. É possível ver pelo menos um em cada sala, as vezes até quatro, o que, em via de regra, é desejável, porém

acontece com muita frequência. Às segundas e sextas, a presença deles é bem mais rarefeita. É possível perceber, muitas salas sem monitores nesses dias.

Outra questão de ordem, diz respeito ao horário. A aula vai até 22h30, mas, pela regra do projeto, os monitores só podem permanecer até as 21h. A grande maioria deles sai por volta de 20h30, enquanto que outros ficam até 22h30, ainda que não autorizados pela escola. “Eu amo estar aqui, não vejo a hora passar”, afirma a aluna Cecília, que sempre sai por volta de 22h. A professora de sociologia, Valéria, diz que “corta o coração ter de manda-los embora tão cedo, mas é perigoso, alguns não moram tão perto da escola, tem que pegar ônibus... mas se eles insistem em ficar, não expulso ninguém de sala”.

Quanto à organização do projeto cabe dizer que nem todas as disciplinas são sempre atendidas. Há uma clara preferência dos alunos por disciplinas da área de humanas, parte pelo carisma dos professores, parte pelo perfil do aluno do CSVP. Muitas vezes, disciplinas como matemática, química, física, tem poucos ou nenhum monitor em determinadas turmas. Os professores veem isso como algo natural. A professora de física Fernanda, fala sobre consegue monitores para sua disciplina

Sou professora durante o dia, por coincidência no segundo ano, então tento convencer os meus alunos da importância de eles serem monitores em disciplinas de que eles não gostam, porque ao estudarem para a monitoria, este conhecimento vai servir para eles no seu cotidiano escolar, mas não é fácil, a maioria quer é história, filosofia, sociologia... Graças a Deus, a mim não tem faltado, os meus são poucos mas perseverantes.

A perseverança no projeto é outro ponto destacado como negativo, pela Eleonora, “eles vêm em massa no primeiro semestre, mas no segundo semestre, a gente perde uns 50%, eles ficam muito apertados com as aulas, provas e recuperações”. As conversas com os alunos comprovaram esta hipótese, nos grupos focais que realizei com os monitores, eles afirmaram que gostariam de vir o ano inteiro, mas quando encontram dificuldades nos estudos, até a própria escola recomenda que não venham, para dedicarem mais tempo aos estudos pessoais.

Os alunos em sala de aula

Conhecendo a história e a estrutura do projeto, a pesquisa se voltou para a atuação dos monitores em sala de aula. Ao todo assisti 36 tempos de aula com a presença de monitores, o que acabou preenchendo meu caderno de campo com

importantes relatos destas aulas. Para melhor conhecimento, segue um destes relatos:

Rio de Janeiro, 14 de setembro de 2015.

18h, chego ao colégio para o campo na EJA. Fico na sala dos professores, fui o primeiro a chegar. Aos poucos os professores vão chegando. O coordenador Hécio, só vem na próxima semana, devido a uma conjuntivite, acho até que já falei disso. Por volta de 18h30, alguns monitores também chegam. Entram na sala dos professores, sem cerimônia, deixam suas coisas na bancada, tomam do café, comem dos biscoitos, tudo em um movimento muito natural. Um monitor conversa com um professor, o de matemática, parecem estar combinando algo para a aula. Surge uma questão: como se dá a preparação dos monitores para colaborarem nas aulas?

Combinei com a professora da quarta fase da EJA (correspondente ao quarto ano do ensino fundamental) acompanhá-la nos dois primeiros tempos de aula hoje, ela teria duas monitoras. Quando descemos as escadas para o segundo andar, onde acontecem as aulas, vejo alguns monitores sentados ali, um deles conversa com um professor do diurno, não sei dizer se é professor dele, mas parece uma conversa bem descontraída. Uma das monitoras da quarta fase não pôde vir, precisava estudar para uma prova no dia seguinte.

Às 19h horas, em ponto, entramos na sala de aula. Professora Adriana, a monitora e eu. Em sala já estão oito alunos. Sento-me do espaço mais vazio da sala. Enquanto me acomodo, percebo que Adriana repassa algumas instruções à monitora, junto algumas folhas. Mais tarde descobri que eram exercícios de matemática, feitos pelos alunos, ela entregou à monitora para corrigi-los. Às 19h05, Adriana inicia a aula já com 11 alunos em sala. A turma tem um total de 14 matriculados, os 14 estiveram presentes nesse dia, sendo que o último chegou por volta de 19h20. Adriana então pede para todos abrirem a apostila e fazem os exercícios propostos na página 21. São oito exercícios de matemática que trabalham as operações básicas e o raciocínio lógico. Enquanto explica, ela projeta os exercícios no quadro. Me parecem relativamente simples, por exemplo: “quanto é o dobro de dezesseis, menos o triplo de 5?”. Neste momento a monitora já terminou de corrigir os exercícios da aula passada e observa. Os alunos parecem com dificuldade de entender a proposta da professora, então ela chama um deles para ir ao quadro e resolver um dos problemas. Feito isso e resolvido o problema pelo aluno, todos se dedicam, em silêncio ao exercício. A monitora se levanta e passa a circular entre as carteiras, observando o exercício dos alunos. A professora faz o mesmo. Num instante, ainda sem ser convidada, ela se detém ao lado de uma aluna, uma mais idosa, e dá uma orientação a ela sobre o exercício.

Aos poucos os alunos começam a requisitar ajuda, chamando “professora”, erguendo o dedo ou fazendo qualquer outro gesto. As duas, professora e monitora, atendem aos pedidos. A monitora parece bem paciente ao atender quem a chama, explica com voz bem mansa e baixa. Só consegui ouvir o que ela dizia aos alunos quando houve um “atendimento” próximo a mim. Achei curioso o diálogo, por isso reproduzo aqui.

Aluna da EJA: “Ei, coisinha – em direção à monitora – esqueci o seu nome.”

Monitora: “É Tarsila – rindo um pouco”.

Aluna: “Que nome bonito, parece de novela!”

Monitora: “Obrigada”

Aluna: “Olha essa conta aqui, quanto que dá?”

Monitora: “Não sei quanto é que dá, mas sei como é que se faz pra descobrir. Vamos tentar?”

Os alunos gastaram todo o período destes dois primeiros tempos de aula realizando os exercícios propostos. A monitora realizou 11 “atendimentos”, revezando com a professora. De um total de 14 alunos em sala, ela atendeu 8 deles, alguns mais de uma vez. Percebi que os atendimentos variavam de acordo com o aluno e sua dificuldade. Terminada a aula, saio da sala e vou para a sala dos professores. Não há monitores na sala. A esta altura dos acontecimentos, a notícia de minha pesquisa já era de domínio comum. Sem que eu toque no assunto, uma professora, Regina, de Inglês, começa a falar de seus monitores com muitos elogios. Ela fala muito alto, o que acaba “convidando” outros professores a tomarem parte na conversa, outra professora fala que já teve monitor com quem teve uma relação tão próxima que foi convidada para a festa de aniversário. Enquanto isso, professora Julia, de espanhol, diz a seguinte frase: “sou pobre, não tenho monitores”. Todos riem. Pergunto a ela porquê, e ela responde que suas aulas, normalmente são após o intervalo, e eles não podem ficar até tarde. Apesar de já ter notado que muitos ficam, e já ter falado com Eleonora sobre isso, evito comentar isso com ela. Seguem-se muitos elogios à monitores antigos e sugestões de nomes de ex-alunos para conversar sobre este projeto. O sino toca, agradeço às sugestões.

Dentro de sala de aula os monitores são sempre muito solicitados e solícitos. Alguns deles são mais tímidos, precisam de incentivo do professor para ajudarem os alunos com mais necessidade, outros, mais ousados, chegam a sugerir aos professores intervenções específicas junto a determinados alunos.

Muitas vezes, principalmente nas aulas no ensino fundamental II, os professores pedem que os monitores preparem conteúdos para falarem sobre eles em sala de aula. Cheguei a ver uma aula de história, sobre a Revolução Russa, totalmente ministrada pelos monitores. “Costumo fazer isso uma vez por semestre, é uma maneira de valorizá-los e de fazê-los estudarem mais. São conteúdos que eles também estão vendo durante o dia”, afirma Luis Gauí, professor de História.

Mereceria um capítulo à parte a relação entre os professores da EJA e os Monitores. É notável como se tratam em pé de igualdade. Começa pela presença constante dos monitores na sala dos professores, lugar que durante o dia é vetado a eles, enquanto apenas alunos. Eles entram na sala, tomam o café junto aos professores, conversam sobre os alunos, temas cotidianos e amenidades, arrisco a dizer que eles animam a sala. Quando não há monitores, o clima fica mais pesado; com a presença deles, há mais risadas.

Vou à sala dos professores no intervalo, lá há uma conversa muito descontraída sobre futebol. Os monitores estão lá novamente, formam uma roda. Dois ex-alunos vêm falar comigo, perguntam sobre o que ando fazendo, onde estou morando. Falo da pesquisa. Eles se mostram interessados e perguntam como podem participar. Alguém me chama, é o professor Marcelus, de geografia. De maneira bem descontraída ele diz que o professor Heitor, de matemática, tem uma contribuição muito importante a dar para a minha pesquisa. Marcelus diz a Heitor: “defina os monitores do São Vicente

em uma palavra”. No que Heitor responde: “Felizes”. Todos riem muito. São 20h40 e toca a campainha significando o fim do intervalo. (Caderno de Campo, 10 de setembro de 2015)

Mas, também, ouvi relato sobre professores que não gostam dessa presença constante dos monitores na sala deles, reclamam de perda de privacidade quando eles estão lá, conforme fala do coordenador da EJA, Helcio Alvin.

Outra interação que observei foi a que ocorre entre os alunos monitores e os alunos da EJA. Não há aquela relação de amizade, que constatei entre os alunos do CPF e de Badaró, porém é uma relação de muito respeito e admiração. Isso também poderá ser melhor observado a partir da fala dos alunos, no próximo capítulo. Aqui já posso ressaltar, que empolga, por um lado, observar a paciência dos monitores em repetir os exercícios, ao explicar a matéria e a descrição da maioria deles. Por outro lado, alguns alunos da EJA reclamam de alguma conversa entre monitores, quando o número deles é grande dentro de sala.

Nossa, tinha um montão deles aquele dia na sala, eles estavam conversando alto, não conseguia me concertar, chamei mesmo a professora e pedi pra dar um jeito neles (risadas). Gosto muito desses meninos, mas eles, quando juntam, ficam meio bagunceiros. Passei em matemática no semestre passado por causa daquela coisa fofa ali (aponta pra um monitor). Mas se precisar eu puxo a orelha. (Ivancilda, 56 anos, aluna do ensino médio da EJA)

Um fato curioso que destaco neste relato é a maneira como os alunos da EJA se referem aos monitores. Quando precisam chamar os monitores à carteira, ouvi os alunos da EJA se referindo a eles como: “coisinha”, “filhinho”, “jovem”, “mocinha”, “rapazinho”, “coisa fofa”, “professor/a”, e vários deles são chamados pelo nome e até por apelidos. “Meu apelido na EJA é Che, todo mundo me chama de Che, não sei bem porque”, afirma o aluno Jonas, vestido uma camisa da seleção da antiga União Soviética de futebol, com a clássica sigla “CCCP” estampada em letras garrafais.

Este projeto de monitoria tem singularidades a serem destacadas por revelarem situações aparentemente inusitadas. Há uma aluna que é monitora de sua empregada doméstica. Há outra que é monitora da própria mãe, ela é bolsista do diurno, fica na escola a tarde toda e à noite estudando ajudando na monitoria, quando a mãe dela vem estudar como aluna da EJA, e vão embora juntas todos os dias. Em geral, são alunos do bairros em contato direto com gente das favelas, o que pode ser muito transformador.

2.3 Outros Movimentos (iniciativas de professores e alunos)

No início dessa pesquisa, esperava me dedicar apenas às ações institucionais que imaginei como responsáveis por distinguir o São Vicente na sua missão de formar agentes da transformação social. E ao longo de todo processo, vi o colégio permeado de expressões freireanas no PPP, na fala das coordenações e da direção, expressões como “educar para a liberdade”, “formar para a autonomia”, “educação democrática”, “relações dialógicas”.

Educar para a liberdade e a democracia significa mais do que propor projetos à comunidade educativa e contar com sua boa vontade e colaboração. Um passo adiante nesse processo democrático é abrir espaços para que projetos e ações transformadoras emanem da própria comunidade educativa. O PPP (CSVP, 2015, p. 46) do São Vicente sinaliza em uma de suas linhas de ação “Organizar o colégio para que favoreça a existência de redes capazes de identificar necessidades – pessoais e coletivas – e encaminhar propostas para atendê-las”.

Então um terceiro passo nessa fase da pesquisa foi identificar essas iniciativas das “redes pessoais e coletivas”, dentro da escola. Muitos movimentos foram encontrados, vou destacar quatro, sendo duas iniciativas organizadas por professores e alunos e duas iniciativas organizadas apenas por alunos.

2.3.1 Promoções conjuntas entre professores e alunos

2.3.1.1 O projeto Corte de Cana

O grupo de estudos sobre o corte de cana é uma iniciativa da professora Valéria Baptista junto a alunos de todas as séries do ensino médio. Conforme depoimento da professora Valéria, durante um trabalho do projeto CPF em Jenipapo de Minas, no Vale do Jequitinhonha, quando ela e alguns alunos foram visitar uma comunidade rural para uma palestra, “não havia homens, isso me surpreendeu muito, estavam todos para o corte de cana em São Paulo”, contou Valéria. A partir daí, ela decidiu levar a problematização do corte de cana para a sala de aula. Pediu aos alunos que produzissem trabalhos sobre o tema e ficou tão maravilhada com os resultados que decidiu criar na escola um grupo de estudos sobre o corte de cana.

No início, o grupo de estudos funcionava após as aulas e contava com cerca de 10 alunos.

Vendo a dedicação dos jovens a este estudo, percebemos que não poderíamos ficar apenas na teoria, era preciso partir para ações concretas. Decidimos então elaborar um projeto para a escola que constava de três etapas: visitar as famílias dos cortadores no Vale do Jequitinhonha, isso junto ao projeto CPF; visitar os cortadores de cana em uma usina em São Paulo; preparar materiais didáticos sobre o corte de cana e oferecer para escolas e universidades. (Marcelus César, professor de Geografia, membro da equipe corte de cana)

Conforme o relato da Valéria, a visita às famílias dos cortadores “funcionou perfeitamente, fomos junto com a equipe do CPF e a escola nos deu todo suporte, as coisas só deram errado no período da visita à usina”. Pude apurar que a escola, a princípio, não aprovou a ida dos alunos à usina de cana de açúcar. Esta viagem se deu durante o recesso escolar, e ninguém da Coordenação Comunitária da escola quis falar sobre o assunto. Segundo Valéria,

o que ocorreu é que houve um pequeno atraso na entrega do planejamento e orçamento da viagem, e escola entrou de férias e não estava tudo acertado ainda, tivemos que nos reunir no meu prédio, para preparar tudo porque a escola fechou. No fim, falei direito com o padre responsável pelo setor financeiro e ele pagou o ônibus e a nossa hospedagem em São Paulo.

Este ruído de comunicação gerou um desgaste entre a escola e o projeto, que hoje funciona mais autonomamente, sendo financiado pelos professores, pais de alunos e promoções realizadas pelos próprios alunos. O vínculo com a escola permanece, já que o projeto ainda tem suas reuniões marcadas na escola e é organizado por professores e alunos ligados à instituição.

Conseguimos uma sala na Feira de Compromisso Social da escola, foi irado. Enfeitamos toda a sala com cana, que compramos na feira de São Cristóvão, e terra. Exibimos vídeos e ministramos uma palestra que estava cheia de pais de alunos e professores. Até o Pe. Agnaldo passou por lá. (Sofia, 16 anos, aluna do segundo ano do ensino médio)

Já fomos a mais de 10 escolas falar sobre o projeto, Fomos também falar para uma turma de alunos de Engenharia de Produção de Nova Iguaçu, esse dia foi importante, você estava lá. Eles serão os futuros engenheiros do corte de cana, precisam ouvir o quanto de mal isso causa nas pessoas. (Guilherme, 19 anos, ex-aluno do CSV, estudante de filosofia)

Estive presente com o grupo nessa palestra aos alunos do CEFET, foi no dia 17/09/2015, e ao reler meu caderno de campo sobre esta data, encontrei a seguinte nota:

Fiquei bastante impressionado com a desenvoltura dos alunos na apresentação. A fala de um aluno, Guilherme, ao encerrar a apresentação

me marcou bastante. Ele disse aos alunos do CEFET: “que vocês, futuros engenheiros de produção, ao trabalharem com o corte de cana ou em qualquer outro tipo de empresa, não compactuem com essas ações que desumanizam o homem, mas se esforcem por oferecer ao trabalhador a dignidade que todo homem merece”. Achei forte. Fiquei imaginando os professores dele ouvindo isso e os alunos da graduação ouvindo isso de um aluno do ensino médio. (Caderno de campo)

A equipe deste projeto é bastante unida, hoje conta com 43 pessoas entre professores, alunos e ex-alunos. Há um grupo no Facebook onde publicam todos os seus eventos. Eles se reúnem de quinze em quinze dias, às quintas-feiras à noite, no CSVP, após cada reunião há um lanche compartilhado. Há também relatos de reuniões na casa dos professores e confraternização na praça São Salvador, conhecido centro de referência para encontros da juventude, que fica próxima ao CSVP.

Acredito que a autonomia desse grupo assuste um pouco a coordenação da escola. A coordenadora acadêmica Nina comentou comigo sobre o grupo “admiro muito a iniciativa, mas acho que eles andam muito soltos, eles levam o nome do CSVP para cima e para baixo, e nós não sabemos ao certo o que andam falando”.

Apesar dessa tensão junto às instâncias superiores da escola, o grupo parece muito animado, e com perspectivas de crescimento nos próximos anos.

2.3.1.2 O Muro da Gentileza

“QUEM PRECISA, PEGA; QUEM QUER, DEIXA”, desde o dia 25/06/16, quando foi inaugurado o “Muro da Gentileza”, é com essa frase pintada no muro junto à entrada dos alunos, que o CSVP recebe seus alunos e se comunica com os transeuntes da rua Cosme Velho. Este projeto se materializa em um espaço de sete metros, onde foram instalados cabideiros, caixotes para pendurar roupas e outras doações dos alunos e de quem mais quiser deixar algo ali, conforme está escrito em uma pequena placa ao lado do muro.

Todos os anos, proponho aos alunos algum trabalho de campo no qual eles são desafiados a causar algum impacto social; assim, vários projetos são feitos, por vários grupos de alunos todos os anos. Este ano, ao comentar sobre este trabalho com os alunos, dei o exemplo de uma ação simples, que vi na internet, um muro preparado para se colocar doações para pessoas necessitadas, no Irã. Os alunos se encantaram com a ideia e comentaram sobre o “imenso muro bege do São Vicente”, ele deve ter uns 80 metros. Resumindo, a nossa ideia era cobrir todo o muro do São Vicente com cabides, caixas, pregos, para as pessoas deixarem doações por ali. Apresentamos o projeto à direção e depois de muito debate, conseguimos 7 metros de muro. A partir daí fizemos grupos de trabalho entre os alunos e professores: um para pintar o muro, outro para criar/comprar caixotes e cabides, outro para

organizar o evento de inauguração e ainda há a equipe de manutenção do muro, que está sempre se revezando. Todos os alunos do 3º ano colaboraram de alguma forma. (Renata, professora de sociologia)

Movimentamos toda a escola, quem não participou diretamente da construção do muro, ajudou com doações e nas campanhas de divulgação que fizemos na escola e fora dela. (Helena, 17 anos, aluna do ensino médio)

Segundo o padre Maurício Paulinelli, a maior preocupação da direção quanto à instalação do muro era com a possível descaracterização da fachada da escola, “nosso prédio é histórico, não poderíamos fazer algo de qualquer maneira, cheio de pendura e cai”, afirmou. Por isso então, o projeto que deveria ser inaugurado em abril, só foi ser concluído em julho. Cacau, professora de artes, construiu o conceito do muro com duas alunas, que, depois, junto à “equipe de obras”, pintaram o muro e instalaram cabides e caixas. Cacau afirma sobre o muro:

O muro passou a fazer parte da arquitetura do Colégio, que tem inspiração construtivista. O construtivismo, por sua vez, foi um movimento artístico de origem russa, marcado por uma forte preocupação social e que teve Kazimir Malevitch como seu maior expoente. A ideia era usar caixas para a coleta dos objetos, então integrar a geometria à pintura do muro acabou sendo uma consequência quase natural do projeto.

Esta fala elucida o que eu já havia percebido nos outros projetos, há sempre uma pedagogia por detrás de cada uma dessas ações sociais. O São Vicente é antes de tudo uma escola e deve cumprir sua função social de preparar os alunos para a vida em sociedade. Junto aos projetos são trabalhados conceitos que os alunos utilizam em sala de aula. Com o Muro da Gentileza eles aprendem a ser mais solidários, mas também aprendem sobre arquitetura, artes plásticas, geometria, física, noções de preço (já que foram os alunos que compraram os materiais para a construção do mesmo).

2.3.2 Promoções dos Alunos

Da participação dos estudantes do São Vicente em movimentos estudantis, especialmente o Levante Popular da Juventude³⁶, tem emergido no meio escolar um grande número de “coletivos” voltados para questões sociais. Estes coletivos, ainda sem uma literatura consistente que os defina, dada a sua novidade, podem ser

³⁶ Movimento estudantil que se declara sem afiliação a partido político, tem seus ideais em consonância com a esquerda e se divide em três frentes: a estudantil, a territorial e a campesina. Na frente estudantil, há muitos ex-alunos do São Vicente atuando, por isso a afinidade com os alunos atuais. <http://levante.org.br/> (último acesso, 22/11/2016)

entendidos como uma rede de pessoas que se unem para estudar, debater e propor soluções para uma determinada questão em comum, sem a ideia de institucionalizar ação; diferem das ONGs, neste ponto. No CSVP dois coletivos têm se destacado pela grande atuação dos alunos, o coletivo feminista e os coletivos de ciclistas.

Para melhor compreender estes coletivos, realizei rodas de conversa, seguindo a metodologia utilizada com os estudantes participantes de projetos, com cada um. O resultado dessas “conversas coletivas” é o que se segue.

2.3.2.1 O Coletivo FemiNinja

O Coletivo foi criado no início do ano de 2015 como uma reação à uma fala das coordenações sobre a maneira como as meninas devem se vestir, tendo em vista que não usam uniformes.

Na reunião geral com os alunos, a coordenadora chamou a atenção das meninas para as vestimentas muito curtas e, às vezes, transparentes. O que nós não concordamos é que só falaram para as meninas, e não para os meninos. Daí então montamos um grupo no facebook e passamos a debater sobre o feminismo em geral. A partir daí escrevemos uma carta à coordenação reivindicando uma retratação sobre a fala delas. Assim que tudo começou. (Luiza, 15 anos, aluna do 1º ano do ensino médio)

Eram oito alunas presentes no grupo. Uma do nono ano do ensino fundamental e as outras do ensino médio. Todas bem articuladas e antenadas com as questões feministas atuais. Justificam a existência do grupo, pelo ao fato de a escola ainda ser um espaço onde as mulheres estão pouco “empoderadas”, principalmente as alunas, conforme concepção delas.

Escolhemos o nome FemiNinja por isso: a ideia de “ninja”, mostra que somos habilidosas, capazes de coisas que algumas pessoas não acreditam. Também faz um trocadilho com o jeito pejorativo que nos chamam as vezes, “feminazis”³⁷. Não somos radicais, apenas acreditamos que as mulheres podem ocupar muito mais espaços que ocupam hoje.

As principais bandeiras do grupo são: o empoderamento feminino e o direito de decidir sobre o próprio corpo (isso inclui desde a vestimenta, até a posição a favor do aborto). Algumas bandeiras do grupo são vistas de maneira crítica pela direção da escola. O Pe. Agnaldo, comentando sobre o coletivo feminista, afirmou:

³⁷ Expressão que associa, pejorativamente, o movimento feminista ao nazismo.

Elas são muito jovens ainda para tomar certas decisões, quando falam de propriedade do próprio corpo, aborto e outras questões; procuramos refletir com elas nossa posição enquanto escola católica. Não queremos impor uma ideia, mas deixamos claro que aqui na escola, apesar de se acharem donas do próprio corpo, há regras de comportamento, ainda que maleáveis, que precisam ser seguidas.

As jovens dizem que a escola tem sido bastante compreensiva com o movimento. “Na verdade, eles não interferem, nunca nos chamaram pra conversar enquanto coletivo, apenas nós fomos a eles”, conta a aluna Roberta, do segundo ano do ensino médio.

Durante todo o período da pesquisa, quase não percebi ações do coletivo feminista. Elas dedicam a maioria das suas discussões ao grupo delas no facebook, onde postam muitos textos sobre o feminismo e debatem maneiras de discuti-lo na escola.

Em abril de 2016, o “sutianzaço”, um evento promovido pelo coletivo FemiNinja. Durante o recreio, mais de 30 alunas no ensino médio retiraram os sutiãs e penduraram em um varal, gritando palavras de ordem como “ninguém manda no meu corpo”. O fato ocorreu, devido a uma aluna ter sido chamada à coordenação por estar sem sutiã e com uma blusa transparente. As alunas alegam que a blusa não era transparente, e o que estavam fazendo era “erotizar” o corpo de uma menina de 15 anos.

Não achamos justo o protesto das meninas, e o fato ganhou muita repercussão pois ganhou as páginas do jornal “O Globo”. Porém, elas têm direito de protestar; aqui procuramos construir o conhecimento juntos, por meio do diálogo. Como não há uniforme, essa questão da vestimenta estará sempre em debate, é o preço que pagamos. (Laura, da coordenação comunitária)

No mais, o coletivo FemiNinja me pareceu um movimento sazonal, que atua conforme demandas. As garotas apesar de articuladas e muito preparadas para o debate acerca dos temas, ainda sofrem com a falta de organização do grupo. Não há uma liderança, não há reuniões ordinárias. Mas as meninas do coletivo se mostram otimistas quanto às possibilidades do grupo.

Já conseguimos muito mais do que esperávamos; hoje somos reconhecidas e respeitadas como coletivo. Conseguimos levar o debate para a sala de aula. Não se falava de feminismo no São Vicente, hoje tem até meninos no coletivo. Várias professoras, mães, pais, entraram no nosso grupo no Facebook, as discussões são muito ricas lá. (Raissa, 17 anos, aluna do 3º ano do ensino médio)

2.3.1.2 O PCC-SV

O “Primeiro Coletivo de Ciclistas do São Viça”, ou simplesmente PCC-SV, como o próprio nome indica, é o coletivo que trata de assuntos relacionados ao uso das bicicletas como veículo de mobilidade urbana. O primeiro contato que tive com este coletivo foi por meio de um aluno que me viu saindo de bicicleta do colégio. Ele me deu um adesivo onde aparecia a sigla PCC em letras grandes, seguido da expressão “São Viça”, bem pequeno, embaixo. Na hora perguntei que sigla era aquela, já que PCC, com é de conhecimento geral, está sempre associado à criminalidade. Ele respondeu: “Suave, Adriano. Né do tráfico não, é o adesivo do coletivo de bike. Vê nosso facebook, taí no adesivo. Valeu, Falou”. Depois de passar alguns segundos processando o dialeto dele, preguei o adesivo na bicicleta e segui em frente.

Mais tarde, ao pesquisar a página do grupo no Facebook, fiquei com a impressão de não ser um grupo sério, apenas uma fanfarronice juvenil, dada a natureza cômica de praticamente todas as publicações na página, bem diferente da página do coletivo FemiNinja, com textos e debates sempre muito sérios. Ainda assim, resolvi ouvir o grupo, me reuni com eles numa tarde quente de setembro, na sala do grêmio. Estavam presentes duas lideranças do grupo, ambos alunos do terceiro ano do ensino médio. Os alunos desse coletivo são muito engraçados e descontraídos, porém quando consegui fazê-los se concentrar na conversa, eles contaram a história do coletivo e quais as suas pautas.

Conforme relato dos alunos Peixe e Chico (eles quiseram ser chamados assim, e estavam vestidos com todo equipamento de ciclismo durante a entrevista), o grupo surgiu a partir de uma reivindicação deles por mais espaço para se estacionarem bicicletas na escola. Eles notaram que muitos alunos vêm à escola por este meio e que muitas vezes o estacionamento de bicicletas não é suficiente, a partir daí várias outras pautas foram surgindo, como o incentivo do uso de bicicletas, a participação na luta pela ciclovia do Cosme Velho – Laranjeiras.

A gente já conseguiu muita coisa, no início nem a gente se levava a sério (muito risos). Escrevemos um ofício para a coordenação pedindo uma baia a mais para o estacionamento das bicicletas, e fomos ignorados! Então fizemos um protesto no pátio, e a direção nos ouviu. Esse dia foi louco! A “manha” para conseguir as coisas é o protesto. Sociedade parada não consegue nada. Meu pai que fala isso. Aqui no Cosme Velho e Laranjeiras, fazia anos que a associação (de moradores) reivindicava a ciclovia, até acho que eles usavam

ofício. Ofício não resolve nada. Fomos lá pra frente da escola, paramos o trânsito, juntamos com outros coletivos e 6 meses depois a ciclovia tava aqui, toda fina pra nós. (Peixe, 17 anos)

Entre as ações listadas pelo grupo, eles destacaram que além de terem participação na implantação da ciclovia e do aumento da baia de bicicletas no CSVP, tentam incentivar o uso da bicicleta pelos alunos e professores, bem como dos equipamentos de segurança. Já elaboraram um panfleto sobre a segurança do ciclista no trânsito e entregaram para os motoristas na porta da escola. “Também oferecemos um curso de ‘pedal defensivo’, saca? Não é fácil pedalar aqui, o trânsito na ZS (Zona Sul) é selvagem”, complementa o aluno Chico, de 18 anos.

Ao fim da conversa, recebi mais alguns adesivos do PCC-SV, e fui convidado para um “rolê de bike”, até a Urca. O que impressiona neste coletivo é que eles são diretos e visam ações concretas. Apesar da organização aparentemente precária do grupo, eles conseguem organizar eventos e protestos e tem participação direta em ganhos concretos para os ciclistas do bairro. Entendo que este é o verdadeiro conceito do coletivo. Uma rede de pessoas que se reúnem para atingir um objetivo comum, mas sem burocratizar o grupo; buscam soluções práticas e tentam conquistar suas reivindicações por meio das ações cotidianas do grupo e não da burocracia.

Breve consideração sobre o capítulo

Este capítulo teve como principal motivação a tentativa de desvendar o que o CSVP faz para cumprir seu lema: formar agentes da transformação social. Ao término dessa parte do estudo, pude concluir que a escola se esforça muito para criar condições que permitam uma formação política, crítica e social de seus alunos. Todos os documentos, os projetos e a organização pedagógica da escola convergem para a formação dos estudantes em vista de uma melhor compreensão do mundo por meio de um prisma que os torne

atentos às causas da desigualdade social e à má distribuição dos bens do mundo, colocando-se a serviço das pessoas e da coletividade, especialmente dos grupos marginalizados, estigmatizados e desqualificados. Nesse contexto, o poder torna-se ferramenta para ampliar a capacidade de participação, inclusão social e exercício da cidadania. (CSVP, 2015, p. 42)

Há muitos desafios a serem vencidos, a própria participação dos alunos nos projetos pode ser maior e mais qualificada, de um total de 420 alunos no ensino médio, cerca de 200 participam ou participaram de projetos na escola, os outros, apesar de

conhecedores, ou não se interessam, ou as condições que a escola criou para a participação não foram suficientes para eles.

Por fim, mesmo ao constatar que a escola cria condições para os alunos se formarem como agentes da transformação social, entendo que isso não garante que eles se formem assim. É preciso ouvir a voz dos alunos sobre este tema, como eles se sentem, participando dos projetos e, principalmente, qual a repercussão dessa participação na vida deles, tanto social como academicamente.

No capítulo a seguir, registro no texto as falas dos alunos e de outros membros da comunidade educativa, sobre os projetos e ações sociais da escola e os reflexos concretos dessa participação em suas vidas.

CAPÍTULO III: A REPERCUSSÃO DOS PROJETOS SOCIAIS NA VIDA DOS ALUNOS E EX-ALUNOS DO CSV

A hipótese principal desta dissertação é a de que os alunos participantes de projetos sociais tendem a desenvolver uma maior consciência social e política. Para compreender como se dá o processo de formação da consciência social em uma escola elitizada, desenvolvi uma ampla pesquisa que visava ouvir os mais diversos sujeitos que fazem parte da atividade educativa da escola.

No livro “Antropologia e Educação” (2013), os autores Gilmar Rocha e Sandra Tosta, ao citar Roberto Cardoso de Oliveira, falam de três movimentos fundamentais na ação do antropólogo, o olhar, o ouvir e o escrever. Uma pesquisa qualitativa que utiliza ferramentas da antropologia voltadas para o campo da educação não pode escapar a esta tríade. Nesta dissertação, enquanto o capítulo II está mais implicado com o ato da observação, do olhar (ainda que tenha muito “ouvido” nele também), este capítulo procura traduzir mais o exercício do ouvir. Conforme Rocha & Tosta afirmam

O ouvir não está restrito à prática do trabalho etnográfico, mesmo que tenha no encontro etnográfico do antropólogo com o nativo sua melhor possibilidade de realização através do exercício do diálogo. É preciso ouvir o que o outro tem a dizer, seja ele o nativo da sociedade primitiva, seja ele o “nativo” de uma “tribo urbana” nas sociedades contemporâneas e, sobretudo, quando o “outro” é membro de uma “tribo acadêmica”. (2013, p. 69)

Assim, foram ouvidos alunos, ex-alunos, professores, coordenadores, a assistente social, pais de alunos e a direção. Este capítulo é, portanto, uma escrita que resulta de muitas conversas e diálogos mantidos com os referidos sujeitos da escola. São eles os protagonistas deste texto.

Os próprios alunos contam como foi sua participação nos projetos, a direção da escola explica porque acredita que os projetos sociais podem ajudar na formação de seus alunos e os pais falam o que notaram de diferente em seus filhos depois de participarem de alguma ação social. Este é um capítulo de múltiplas e polissêmicas vozes, escutemos com atenção.

Como escolhi os alunos, ex-alunos e outros sujeitos a entrevistar?

Numa pesquisa como esta, é importante ouvir as pessoas certas. Mas, afinal, quem são as pessoas certas? Eu e o leitor havemos de concordar que, numa pesquisa sobre projetos sociais no contexto escolar, é importante ouvir alunos, professores, pais, coordenadores e outros sujeitos que tenham ou tenham tido participação ativa nos projetos. Um primeiro desafio era como descobrir estas pessoas.

No São Vicente há um setor de Assistência Social, por onde passam todos os projetos realizados pela escola e também pela PBCM, sua mantenedora. Então a primeira voz a ser ouvida era a coordenadora de assistência social do Colégio e da Província, Flávia Almeida. Foi por meio dela que consegui indicações sobre os projetos que tiveram e têm maior participação de alunos e também as indicações de pessoas a quem deveria ouvir. Ela também me conseguiu os telefones de ex-alunos que tiveram participação marcante nos projetos, e assim pude entrar em contato com eles e agendar as entrevistas. Quanto aos outros entrevistados, “os de dentro” da escola, fui identificando conforme ia visitando e conhecendo as atividades planejadas e desenvolvidas nos projetos.

Outro dado deve ser destacado por mostrar o quanto uma investigação se dissemina e mobiliza pessoas e interesses que não são apenas os do pesquisador. Ao saber da pesquisa, várias pessoas se ofereceram espontaneamente para falar sobre o tema em questão. É muito boa esta receptividade e a disposição para quem quer falar sobre o assunto, mas não me ative somente a estes. Quis ouvir, também, aquele aluno mais tímido, sobre como ele se sentia fazendo, por exemplo a monitoria da EJA, e também aquele professor, que segundo o coordenador, não gosta de receber monitores. Em outros termos, me preocupou fazer a escuta da pluralidade de vozes que se apresentaram para e na pesquisa.

Para isto, este capítulo está dividido em três partes: a primeira apresenta o que os alunos do projeto de monitoria têm a dizer sobre sua participação nesse projeto; a segunda traz a fala dos ex-alunos do colégio sobre sua participação no projeto CPF e a repercussão dessa participação em suas vidas; e a terceira traz “outras vozes” da escola (direção, coordenação, professores, pais de alunos) sobre a participação dos alunos no projeto.

3.1 A fala dos Alunos sobre o Projeto de Monitoria da EJA

Conforme descrevi no capítulo anterior, o São Vicente oferece boas possibilidades de participação em projetos sociais; há projetos que ocorrem sazonalmente, como o Construindo e Preparando o Futuro; há projetos com duração curta, como o Domingão Vicentino³⁸, e há projetos cujas ações mais sistemáticas acontecem durante todo o ano, como a Monitoria da EJA.

Para ouvir os alunos, escolhi o projeto de Monitoria da EJA. Isto porque este é o projeto da escola que conta com a maior participação quantitativa de alunos. Segundo a coordenadora Eleonora Caldeira, responsável pelo projeto de Monitoria, atualmente são setenta e seis alunos que se cadastraram como voluntários para o projeto, dos quais cerca de sessenta mantem-se ativos auxiliando nas aulas uma vez por semana.

De posse dessas informações, escrevi uma carta convite a todos esses alunos-monitores a fim de convidá-los para colaborar com a pesquisa. Dos noventa e seis que receberam a carta, trinta e quatro responderam positivamente, demonstrando desejo de participar da pesquisa.

A partir dessa primeira sondagem, agendei uma reunião com os 34 voluntários para decidirmos, juntos, de que modos seria melhor ouvi-los. No dia da reunião, comparecem 29 alunos, e descrevo a mesma a seguir, conforme nota do Caderno de Campo.

Rio de Janeiro, 15 de setembro de 2015.

9h40. Chego ao auditório, local para onde estava agendada a reunião junto aos alunos monitores que se dispuseram a participar da pesquisa, agendada para as 10h. Organizo o espaço, e testo uma projeção que preparei para explicar a pesquisa. Tudo certo. Às 9h55 chegam os primeiros alunos convocados. Só tivemos 20min para combinar tudo, isso porque a reunião aconteceu no horário do recreio, que é de meia hora, havendo a necessidade de reservar alguns minutos para eles lancharem.

Às 10h05, 27 alunos estão no auditório (dois chegaram ao longo da Reunião. Começou então explicando a natureza da pesquisa e em que consiste minha

³⁸ O “Domingão Vicentino” é um evento anual, quando o CSVP abre suas portas para as comunidades circunvizinhas, Morro dos Prazeres, Cerro-Corá e Guararapes, para a realização de oficinas educativas organizadas por professores, funcionários, pais de alunos e alunos. Normalmente ocorre no domingo mais próximo ao dia de São Vicente de Paulo, 27 de setembro.

presença junto a eles. Explico que estarei em algumas aulas observando o trabalho deles como monitores, tomando notas, sem interferir e que, num segundo momento, precisaria ouvir a fala deles. Até aí todos em silêncio, mas muito atentos.

Como são todos menores, entrego o TCLA (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) a cada um deles e explico as partes mais importantes, e reforço a necessidade de esse termo ser assinado pelos pais ou responsáveis. Em seguida, explico a eles sobre a possibilidade de colaborar com a pesquisa de várias formas, como por exemplo, escrevendo um depoimento, concedendo uma entrevista individual ou em grupo, participando de um grupo focal ou de debate. Pergunto se compreenderam, todos sinalizam que sim.

Quando pergunto a eles sobre a disponibilidade de horários para participarem de atividades relacionadas à pesquisa, fico espantando quando eles começam a descrever sua agenda. Falam de cursos de línguas, teatro, dança, coral, esportes. Eles parecem não ter tempo para nada. Dado a esse emaranhado de atividades, e horários muito complexos, entendemos que era melhor realizar conversas sobre o projeto, imediatamente após a aula, no horário de almoço. Doze alunos se prontificaram a participar das entrevistas, após as aulas. Dada a complexidade dos horários, resolvemos fazer as entrevistas em grupos. Dividi os doze em dois grupos, de acordo com as possibilidades. Agendamos os grupos, um para amanhã (16/09) composto de 7 alunos, e o segundo para quinta-feira (17/09) composto de 5 alunos. Os grupos foram compostos de acordo com as disponibilidades de cada um.

Notei nos alunos presentes na reunião muito interesse na pesquisa. Eles parecem disponíveis a falar sobre sua experiência. Mesmo os que não puderam se voluntariar para as entrevistas em grupo, se dispuseram a colaborar de outra forma, principalmente escrevendo depoimentos sobre o seu trabalho como monitor. A partir desta reunião, comecei a abandonar meu receio inicial de trabalhar com adolescentes, que se baseava naquela ideia de que eles acham “um saco” tudo que é formalizado. Ainda tenho medo de que todos respondam nas entrevistas e grupos, apenas com expressões como: “acho isso legal”, “maneiro”, “monitoria é 10”. Evidentemente, preconceito meu.

Duas coisas me chamaram a atenção nesta reunião: primeiro, os alunos demonstraram um forte interesse em falar sobre sua experiência na Monitoria, eles realmente querem ser ouvidos; e segundo, a presença marcante de maioria feminina, sendo que dos 29 presentes, apenas 5 eram rapazes.

Quanto ao interesse dos alunos para falarem sobre a pesquisa, me surpreendeu bastante, esperava adolescentes mais retraídos ou com pouca vontade de participar de uma pesquisa acadêmica. Notei que os alunos querem falar sobre sua participação nos projetos, sobre os coletivos estudantis que organizam, sobre sua participação em passeatas e protestos. Esse desejo de falar me levou à seguinte questão: será que eles têm algum canal na escola por onde podem comunicar essa participação?

Conversando com a coordenação e com os próprios alunos sobre este possível canal de comunicação, ficou claro que esta é uma deficiência nas atividades de ação social do São Vicente. A coordenadora Liliane Santos, fala sobre o assunto:

Preparamos muitos projetos, organizamos tudo, criamos condições para que os alunos participem, mas quase não falamos disso na escola. Há muitas reuniões para preparação dos projetos, mas avaliamos pouco, divulgamos pouco. Às vezes, quando sai uma reportagem sobre algum projeto na revista Chama, muita gente vem me perguntar quando é que acontece, como faz para participar, as pessoas não sabem.

Sobre o mesmo tema, a aluna Alice (16 anos, 2º ano do EM) afirma que “nunca fui convidada diretamente pela coordenação para participar de algum projeto. Fiz monitoria na EJA, porque meus colegas estavam fazendo, participei do projeto por um ano e nunca me inscrevi em nada”. Já o aluno Gabriel (18 anos, 3º ano do EM), aprofunda mais sobre o tema, dizendo que

Já tentamos organizar uma “feira social” aqui no colégio, mas sabe como é, é uma burocracia danada. Eu fui várias vezes no CPF, fiz o projeto da Pavuna quando era criança, fiz monitoria... no CPF a gente produziu muito material, muito mesmo, coisas que a gente queria mostrar na escola, expor nos murais, sei lá, mas é tudo muito burocrático nesse sentido. A gente vai, faz um trabalho bonito e não tem como mostrar aqui.

Está claro que neste aspecto o colégio comete uma falha grave, não dá voz aos alunos participantes dos projetos, que desejam contar sua experiência. Em parte, é por isso que desejam ser ouvidos na pesquisa.

O segundo ponto que me chamou a atenção, relacionado à maior presença de meninas no grupo de monitores presentes na reunião e mais tarde pude constatar que há uma maior frequência das meninas também na própria atividade de monitoria, em sala de aula, intriga bastante, porque pela lista de inscritos na monitoria, dos 76, há

41 meninas e 35 meninos. Por que as meninas são mais presentes nesse projeto? A responsável pelo projeto, Eleonora Caldeira explica

As meninas são mais perseverantes mesmo, acho que elas têm um senso de responsabilidade maior nessa idade. Também têm os treinos do time de futebol do colégio à noite, os meninos faltam muito à monitoria para jogar bola, mas são perseverantes também, tenho um grupo de 10, 15 rapazes que nunca faltam. Inclusive, entre os ex-alunos que fazem monitoria atualmente, só há uma menina, e são cinco rapazes. Outra coisa que acontece é que as meninas têm mais paciência para trabalhar nas primeiras séries; eles quando começam nessas séries, dificilmente ficam, precisaria estudar mais para te explicar o “por quê”.

Isso evidenciou a importância de a pesquisa ouvir mais os alunos, sobre as razões de sua participação no projeto, sobre seus sentimentos relativamente a esta atividade e como sua rotina e visão de mundo são influenciados por essa experiência. Com estas preocupações, a fala dos alunos adquire maior destaque e foram recolhidas ao longo da pesquisa, por meio de anotações no caderno de campo e por meio da gravação da conversa com os grupos de estudantes.

3.1.1 A organização das conversas em grupo

Conforme dito acima, a ideia original era organizar os alunos em 2 grupos, porém, por causa de algumas contingências e dificuldade de conciliar horários, foram organizados três grupos, dois após o término das aulas, e um à noite, no horário da monitoria. No total fizeram parte dos grupos 14 alunos, sendo nove moças e cinco rapazes, todos do segundo ano do ensino médio, com idades de 16 e 17 anos.

Organizei esta atividade para que cada entrevista com os grupos durasse em torno de uma hora. O objetivo principal dessas entrevistas em grupo era ouvir os alunos sobre sua experiência na monitoria, tendo em vista que, em conversas preliminares, notei que, estando sozinhos, se sentiam mais inibidos para falar. Em grupo, as entrevistas tomaram um tom de conversa, e pela conversa foi possível extrair uma boa quantidade de opiniões e dados pertinentes à pesquisa. Nestas conversas, percebi que eles realmente falaram sobre o projeto com muito gosto e orgulho de sua participação. Para que as entrevistas não tomassem um rumo excessivamente coloquial e não atendessem aos objetivos da investigação, desenvolvi um roteiro com questões básicas, tendo em vista o que eu precisava saber dos alunos. As questões eram estas:

Roteiro de entrevista 1 – Alunos

1. Como você conheceu os projetos sociais do Colégio São Vicente de Paulo (CSVP)?
2. Por que você decidiu participar do projeto de monitoria? Já tinha algum engajamento social antes ou foi a partir da participação nesse projeto?
3. Como foi sua preparação para frequentar os projetos sociais? Você fez algum curso na escola? Participou de reuniões? Fale sobre esses cursos e/ou reuniões.
4. Qual foi sua primeira impressão ao chegar ao local do projeto? Notou diferenças entre o espaço que você estuda e o espaço do projeto? Quais?
5. Durante o projeto, como você se sentiu? Era realmente aquilo que você esperava? Qual a sensação de ser um monitor de oficina ou na EJA?
6. Houve alteração no seu desempenho acadêmico durante e após o período de sua participação nos projetos?
7. Algo mudou na sua visão de mundo a partir da sua participação nos projetos?
8. Você acredita que a participação nos projetos sociais do CSVP pode influenciar nas suas escolhas futuras, como profissão ou curso universitário?
9. Você convidaria algum amigo ou colega de escola para participar de projetos sociais? Por quê?
10. Gostaria de comentar algo, em relação à sua participação nos projetos, que não foi perguntado?

Os grupos de alunos responderam satisfatoriamente às questões, ainda que não tenha sido possível fazer todas as questões em todos os grupos; vale ressaltar que muitas vezes a reflexão deles se estendeu para além do perguntado. Um fato importante a se destacar sobre essas conversas em grupo é que, ao longo dos encontros, a fala de um aluno ajudava o outro a se lembrar de elementos sobre os quais gostaria de dar opinião.

3.1.2 Os monitores contam sua história

Como os alunos tomam conhecimento do Projeto

Mais acima eu falava sobre uma deficiência do CSVP na divulgação de seus projetos, mesmo internamente. Muitos membros da comunidade escolar, incluindo alunos, têm pouca informação sobre os projetos. A fala dos alunos monitores sobre como eles conheceram o projeto ajuda a confirmar essa deficiência.

Eu conheci os projetos da escola ainda na terceira série, a professora fazia arrecadações com a gente de agasalhos, comida, e a gente ia entregar na creche Cristo Redentor, no Cerro Corá. Depois disso, passei o fundamental todo sem participar de projetos, sem nem ouvir falar. Quando cheguei no ensino médio, fiquei sabendo do CPF, mas não tinha como viajar. Um dia precisei ficar na escola até mais tarde esperando meu pai, e vi vários colegas do segundo ano por aqui, perguntei o que estavam fazendo e me falaram da

monitoria. Isso foi ano passado, comecei a fazer escondido (risos), porque alunos do primeiro ano não podiam. (Juliana, 17 anos)

Meu irmão que estudou aqui antes de mim e fez monitoria que me contou. Ele disse que eu tinha que fazer, que ia gostar muito. Então eu procurei a Chuchu (Eleonora Caldeira) e pedi para participar. (Lara, 16 anos)

A Chuchu passou com os alunos que tinham feito monitoria no ano passado lá na minha sala. Acho que passou em todas, sei lá. Eles deram depoimento de como foi, então fiquei curioso pra conhecer. Eu não tinha nada pra fazer à noite, então resolvi vir aqui. (Miguel, 16 anos)

Minha mãe estuda aqui à noite, muitas vezes eu tinha que esperar a aula dela acabar para ir embora, então ficava na biblioteca estudando. Foi aí que a professora de física me chamou pra ajudar uns alunos com dificuldade na turma dela, então acabei me tornando monitora. (Beth, 17 anos)

O conhecimento do projeto se dá mais pelo método “boca a boca”, ou seja, transmissão de informação entre os alunos que, propriamente, por uma divulgação institucional. Dos 14 alunos que participaram das entrevistas, por exemplo, apenas 3 citaram explicitamente como motivo de sua ida ao projeto um convite formal da escola. Eleonora, coordenadora do projeto de Monitoria, explica que “este é um projeto que já está na alma da casa, a gente passa nas turmas e faz o convite, passa as fichas de inscrição e quase todos se inscrevem”. Ainda que haja uma apresentação dos projetos no início de cada ano, ficou evidente, pela fala dos alunos, que esta divulgação não é eficiente a ponto de eles a apontarem como um dos motivos de sua vinda para o projeto, é o boca-a-boca na escola que os encaminha à monitoria.

Nota-se que o projeto realmente tem repercussão na casa. Os alunos estão sempre contando para os seus colegas de suas experiências na monitoria, o que gera uma curiosidade para ver como é a escola à noite, como é ajudar os professores a dar aula e até para conviver um pouco mais com os colegas de classe fora do ambiente escolar. Tudo isso foi citado pelos alunos, conforme veremos a seguir.

3.1.3 Quais motivos levam os alunos a fazerem a Monitoria da EJA

Logo pela manhã, leio na “Folha Ilustrada”, um artigo do psicanalista Contardo Calligaris que me chama a atenção. Ele discute sobre a natureza humana e traz à tona a velha questão sobre “o que é que nos move?”, cujas respostas mais comuns são “o poder”, “o dinheiro”, “a conquista”, “a fama”, “o gozo”. Calligaris defende que nenhuma dessas respostas está correta, ele afirma que o que nos move é “a aventura”, o desafio, o mistério. Ele cita vários exemplos para fundamentar sua afirmação, o que, no fim das contas, me trouxe de volta a uma das principais questões do meu projeto. O que leva

esses garotos e garotas a participarem de ações sociais em tempos de pressão por resultados acadêmicos e forte concorrência nos vestibulares e no ENEM? Estariam eles também movidos pela “aventura”? (Caderno de Campo, 25 de setembro de 2005)

Ao longo dessa pesquisa, pude identificar vários fatores que podem ser classificados como elementos motivadores da participação dos alunos nos projetos sociais promovidos pelo CSVP. Dentre eles, posso destacar o incentivo da própria escola, que promove os projetos e cria condições para que os alunos os frequentem e atuem neles; o incentivo dos familiares, que muitas vezes promovem experiências de ação social independentes do colégio, conforme fala dos alunos, e; a conscientização sócio-política que estes alunos vão desenvolvendo ao longo de suas vidas. Mas o incentivo da própria escola é destacado por eles com maior frequência e veemência.

Sobre isto, a coordenadora acadêmica Nina Vernes, comenta que há um esforço do São Vicente em colocar os alunos em contato com os projetos sociais desde pequenos. Ela afirma que

Os projetos sociais fazem parte do cotidiano do aluno vicentino desde pequeno. A gente aqui do São Vicente tenta fazer com que os alunos aumentem sua presença nos nossos projetos gradativamente: quando crianças visitam as creches que apoiamos, quando crescem um pouco levamos para visitar comunidades carentes, onde atuamos. Quando chegam no nono ano, ensino médio, a gente já espera mais do aluno, que eles protagonizem os projetos, participem ativamente, sugiram atividades e eles se têm mostrado muito capazes nesse ponto.

Pelas falas ouvidas nos grupos pesquisados, os alunos têm clara percepção dessa preocupação social do CSVP, e ao longo das conversas foi possível notar que muitos deles passaram por vários pequenos projetos da escola como observadores, como visitantes e em experiências de convivência, nas séries que antecedem o ensino médio. “Conheci os projetos da escola ainda na terceira série, a professora fazia arrecadações com a gente, de agasalhos, a comida, e a gente ia entregar na creche Cristo Redentor”, afirma a aluna Juliana. Este incentivo da escola, tanto acadêmico, quanto nas atividades promovidas é explicitado pelos alunos nos grupos, conforme o que se segue:

Eu não lembro quando eu comecei a me preocupar com os outros, acho que me preocupo desde sempre. É de família, lá em casa todo mundo é assim, acho que por isso que me colocaram aqui no São Viça. Aqui eu participei de

tudo, fui no CPF, no projeto das caixas de abelha, quando tinha 10 anos ia para a favela com o Zédu, professor de religião, ajudar a distribuir agasalhos, mas esse da monitoria é o que eu mais gosto. Aqui eu sinto que eu faço algo que muda a vida das pessoas. Me sinto mal quando preciso faltar, ver essas pessoas mais velhas estudando me dá coragem para estudar mais. (João, 16 anos)

Nota-se, em quase todas as falas dos alunos, esta preocupação inicial sobre o horário do projeto de monitoria. Além de ser à noite, a monitoria demanda pelo menos três horas de um dia da semana, se contarmos o deslocamento até a escola, mais as duas horas de atividade em sala. Conforme destaquei acima, surpreende o número de atividades na agenda desses alunos ao longo da semana. O cotidiano deles é intenso. Some-se a isso a pressão por resultados tanto acadêmicos, quanto nas outras atividades que frequentam (esportes, teatro, música, dança e outras), o que exige muito esforço para corresponder às expectativas, o que diminui consideravelmente o seu tempo livre.

Ajudar as pessoas é uma coisa que a escola sempre pediu para a gente fazer. Meu tempo é muito corrido, tenho muitas atividades, achava que não ia poder fazer monitoria por não ter tempo, ia perder horas de estudo. Mas eu queria muito ajudar, a moça que trabalha lá em casa faz EJA, eu já fazia deveres com ela em casa. Quando eu disse para a Eleonora que achava que não ia dar conta de tudo, ela me disse pra fazer a experiência e se ficasse pesado eu poderia sair. Comecei e não consegui sair, mesmo cansada. (Alice, 16 anos)

Eu sou bom aluno e dou conta das coisas. Mas o estudo aqui no São Vicente é pesado, às vezes me sinto muito cansado, perco a vontade de estudar, mas não quero faltar ao EJA. Lá eu recarrego. Nunca faltei. (Luiz Guilherme)

A leitura de Michel de Certeau (1997) nos ajuda a entender que o cotidiano não é algo natural, mas uma invenção da sociedade. O que se nota na fala dos alunos é que o seu cotidiano tem se tornado um fardo doloroso, tendo em vista que a maioria das atividades das quais participam fazem parte de uma rotina compulsória. Ir à escola, em seguida ao curso de línguas, mais tarde à academia e, em muitos casos ainda ao cursinho preparatório para o ENEM e vestibulares. E todas estas atividades nem sempre passam por uma escolha deles, mas surge como resposta a uma pressão social que começa pela família. Como esclarece Certeau:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição,

com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (CERTEAU, 1997, p. 31)

Vejo os alunos, conforme a expressão de Certeau, “a meio-caminho de si mesmos”, numa fase natural de procuras pessoais, tentativas de descobertas sobre o mistério do estar nesse mundo. Muitas vezes essas descobertas acabam sendo regidas pela pressão social, que se manifesta nesse cotidiano exaustivo de sucessivas atividades, que pouco permite a eles expressarem sua individualidade.

Participar voluntariamente do projeto de monitoria significa para estes alunos uma possibilidade de exprimir sua individualidade, mas sem perder o senso do coletivo, a percepção do outro. A aluna Maria Clara comenta: “eu poderia estar aproveitando o meu tempo livre, que já é bem curtinho, para ver novela, sair com as amigas, ficar no computador, mas ficar só nisso é muito vazio, quando acabo na EJA, sinto que fiz algo importante”.

Há outras e variadas justificativas sobre os motivos de se participar da monitoria, como pode ser lido:

Minha família toda estudou no São Vicente, todo mundo sempre teve preocupação social. Meus pais conheciam a ideologia da escola quando me colocaram aqui, participar dos projetos é obrigação. Não no sentido ruim, entende, acho que tradição é uma palavra melhor que obrigação. (Jonas, 16 anos)

Sou bolsista da escola, minha mãe e minha tia também estudam aqui à noite, quero retribuir um pouco o tanto que a escola está ajudando minha família. (Beth, 17 anos)

Vim à monitoria primeiro, porque minha namorada insistiu. Depois eu vi que era legal. (Enzo, 17 anos)

Ainda que a tradição familiar, isto é, as vivências dos pais e outros familiares, à época de estudantes no Colégio tenham influenciado fortemente o envolvimento destes alunos nos projetos sociais, a monitoria também é vista pelos alunos não como mais uma atividade cotidiana, mas uma expressão de sua vontade própria, um passo à frente nesta jornada a “meio-caminho de si mesmos”. Eles notam a monitoria não como uma atividade escolar imputada a eles, como a maioria de todas as outras, mas como atividade assumida por eles. Certamente há um tom da “aventura”, de que falava Contardo Calligaris. Estar na escola à noite, assumir o papel de professor, tudo isso

diz da aventura como possibilidade de experimentação. Mas, para além disso, posso afirmar que ser monitor na EJA é um passo muito importante no processo de amadurecimento destes alunos, o que acaba influenciando fortemente a sua concepção de mundo à medida que se aprofundam nesta atividade.

3.1.4 Os monitores em sala de aula

A sala de aula é o palco mais evidente da educação escolar, é ali que acontecem as “grandes cenas”. Maquiavel (1999) dizia que a verdadeira política acontece nos corredores, nas cozinhas, nos combinados anteriores ao plenário, e que este último seria apenas uma encenação pública dos acordos já firmados. No campo educacional, as reuniões preparatórias, as orientações da coordenação, o planejamento, as “conversas de corredor” e os combinados da sala de professores, tudo converge para este espaço único que é a sala de aula. Mas, diferentemente do plenário político-maquiavélico, não se pode prever a sala de aula: cada uma é um espaço muito particular, que tem esta particularidade aumentada pela singularidade dos principais sujeitos que a protagonizam: professores e alunos.

Numa sala de aula de EJA estas particularidades são ainda maiores, tendo em vista a diferença de idade dos alunos e os muito diversos ritmos de aprendizagem que compõem cada uma. “Cada turma de EJA é um mistério, tenho alunos que pegam tudo muito rápido, mas há outros que de uma semana para a outra parece que esquecem tudo, é um desafio”, afirma o professor de matemática Gilson Amorim.

O aluno que frequenta a sala de aula da EJA é bem diferente do aluno que frequenta a aula em seu turno regular. Hércio Alvim, coordenador da EJA, contextualiza brevemente o perfil do aluno da EJA no CSVP.

Noventa e nove por cento dos nossos alunos trabalham. São porteiros, domésticas, caixas de supermercado, ambulantes, gente desempregada mas que está correndo atrás. As idades são bem variadas, temos alunos de 16 até 71 anos, espalhados nas várias séries desde primeiro do fundamental, até o médio. Muitos deles são nordestinos ou filhos de nordestinos. Hoje temos cerca de 200 matriculados, sendo que desses, uns 160, 170, são muito frequentes. Nossas salas de aula têm entre 10 e 20 alunos, não são cheias. No mais, ao longo do semestre a evasão é alta. Não temos problemas com disciplina, muito raro. Chegam muito atrasados, mas sabemos que é por causa do trabalho.

É este contexto que o aluno que se decide a tornar-se monitor enfrenta. É esta a sala de aula que ele frequenta, agora não mais como simples aluno, mas como um sujeito que está ali para colaborar diretamente na aprendizagem de outros alunos, de classes sociais bem diferentes das deles, com idades e cultura diferentes, tendo como único vínculo inicial o fato de frequentarem a mesma escola.

No capítulo anterior eu falava sobre minha percepção ao observar a presença dos monitores em sala de aula, agora os próprios monitores falam sobre esta sua experiência. Eles começam falando sobre como eles veem a sala de aula da EJA e apontam algumas diferenças entre ela e a sua sala de aula, pela manhã.

Na nossa sala, às vezes cinco alunos tão prestando atenção na aula e os outros trinta estão bagunçando. Na EJA todo mundo presta atenção em tudo o tempo todo. Eles têm muitas cadeiras vazias na sala, e no início eles sentam separados, distantes mesmo ao longo do semestre eles vão se juntando. A gente não tem como fazer isso, nossa sala é cheia, mas tem um mundo de gente que, se pudesse, sentava até fora da sala. Eles (alunos da EJA) se tornam amigos, mas não precisam conversar durante a aula, não precisam ou não querem, sei lá. Nossa turma do segundo ano precisa conversar o tempo todo, em todas as aulas, isso me irrita. Tenho inveja desse clima mais calmo da noite. Os Alunos da EJA vêm à escola pra estudar mesmo. Tem um colega da minha sala, ele é monitor também, que diz que não entende eles virem a escola pra “só” estudar mesmo. (Sofia, 16 anos)

Muita gente chega muito atrasado. Mas eles vêm de longe, não são como a gente que atrasa à toa. Eles vêm do trabalho. Sei que eles não chegam atrasados por querer, entram e pedem desculpa. (Alice)

Há uma mútua ajuda bem legal. A gente de manhã, se o professor não fala, ninguém liga se o outro não acabou o exercício. Se eu acabo primeiro, vou fazer outras coisas, adiantar outras matérias. Temos pressa de aprender às vezes, aqui de noite a velocidade é outra, às vezes fico até impaciente, por que parece lento demais. Mas uma coisa legal é que na EJA eles ajudam uns aos outros sem que o professor peça, um que acaba primeiro mostra como fez para o colega. Queria que fosse assim de manhã. (Miguel)

Em sua fala a aluna Joana já se mostra bem atenta às diferenças entre a sala de aula que ela frequenta como aluna e uma sala da EJA. Ela nota que as questões de indisciplina mais comuns em sua sala, não se repetem na EJA. Já o Miguel, vai um pouco além em sua percepção e nota que a aprendizagem na EJA tem um ritmo próprio. Os alunos da manhã têm pressa para aprender os conteúdos, conscientes, penso, da disputa que terão que enfrentar pela frente com vistas ao acesso à universidade. Já no curso noturno ele foi capaz de perceber que a velocidade da matéria acompanha mais o aluno lento do que o mais rápido, e os mais rápidos

tendem a ajudar os outros para que a matéria possa caminhar. Em outros termos, em lugar de disputa, existe solidariedade e compartilhamento.

Os alunos também falaram de sua atividade enquanto monitores, sobre como procuram ajudar os alunos da EJA e sobre as dificuldades e dilemas de ensinar.

No primeiro módulo do médio (série correspondente, na EJA, ao primeiro ano do ensino médio) tem gente que tem 22 anos e um senhor de 65. São momentos na vida diferentes. O jeito de explicar é diferente para cada um, às vezes sinto que não ajudo muito, mas eu tento. Peço ajuda à professora quando não consigo. Ser monitora no ensino médio é bem mais difícil que no fundamental, as matérias são parecidas, mas acabo estudando um pouco mais por isso. (Júlia, 16 anos)

Em sala, as professoras do fundamental I não passam pra gente o que vai ser ensinado. A matéria é sempre um mistério pra gente. Então a gente chega na sala e aguarda alguma orientação delas. Quando elas passam o exercício, normalmente a gente passa de aluno em aluno vendo se precisa de ajuda. Alguns pedem ajuda, mas são poucos. A maioria tem dificuldade mas têm vergonha de pedir ajuda. Lá pelo meio do ano eu fui percebendo uns “sinais”, às vezes quando o aluno começa a olhar pro lado, ou pra cima... ele quer uma ajuda, então eu vou até ele. (Alice)

Eles têm muito problema de autoconfiança. Certos exercícios eles nem fazem por medo de errar, eu tento ajudar incentivando quando eles acertam. Quando ajudo um aluno e ele acerta me sinto um verdadeiro professor. (João)

Os alunos monitores, muitas vezes, entendem sua atividade na EJA como docência. É comum ouvir deles as expressões “eu dou aula para eles”, “meus alunos”, ao se referirem aos alunos da EJA. Ainda que a atividade de monitoria, dentro do contexto deste projeto, sugira uma ajuda entre pares, ou seja, alunos colaborando com outros alunos, falta um pouco dessa compreensão para alguns monitores. Eleonora Caldeira comenta sobre isso dizendo: “eles sabem que não são professores, sabem que são alunos monitores, acho que é mais um problema de linguagem”.

Talvez essa fala ganhe força por causa de uma atividade que não é incomum no projeto de monitoria, qual seja, o monitor assumir a aula. Isso acontece com certa frequência por dois motivos principais. O primeiro, e mais corriqueiro, é quando um professor, especialmente os professores que também dão aula durante o dia, pede a um monitor que prepare um tema (geralmente sobre o que está estudando), para falar durante uma aula para os alunos da EJA. “Outro dia dei aula para o terceiro módulo sobre a Revolução Russa, queria dividir a sala entre mencheviques e bolcheviques,

mas tinha pouca gente, não deu muito certo”, comenta o aluno Gabriel, sobre aula de História preparada por ele a pedido do professor.

Já o segundo motivo pelo qual os alunos monitores costumam assumir aulas, diz respeito às faltas e atrasos dos professores da EJA. Conforme pude observar, essa situação não é muito frequente, mas acontece. Muitos monitores nem vão embora para casa após a sua aula, que acaba às 12h30. Eles almoçam na escola, fazem atividades no entorno (outros estudos, cursos) e depois voltam para estudarem na biblioteca, para, em seguida, já irem à monitoria. Assim, quando os professores atrasam ou faltam, muitos monitores já estão em sala de aula antes deles. Sobre esta mobilização de alguns estudantes, o coordenador Hécio explica:

Olha, esse é um assunto muito delicado, está sempre aparecendo nas nossas avaliações. Não gostaríamos que em nenhum momento o monitor substituísse o professor em sala de aula. Quando há faltas de professores e eles comunicam com antecedência, a gente providencia a substituição antes. O que acontece é que quando um professor atrasa, muitas vezes ele liga para o monitor ou para a Eleonora, e pede para que eles comecem a ver os deveres, ou revisar alguma matéria, para não ficar aquele vazio em sala de aula. Sei de pouquíssimas vezes que os monitores assumiram aulas inteiras em substituição aos professores, essa não é uma política do projeto.

Apesar de não ser uma política do projeto, como disse o coordenador, os monitores relatam que esta não é uma atividade tão estranha a eles. Comentando sobre como era ser monitora de alunos do ensino fundamental I, a aluna Lara começa dizendo, “Eu dou aula de português”, e continua

Eu dou muitas aulas sozinha, minha professora tem muitas reuniões às segundas, porque ela é professora durante o dia também, e as reuniões deles são às segundas à noite. Então eu já dei várias aulas sozinha para a turma, principalmente no primeiro tempo. Ela me deixa o material e eu apresento. Olha, dá um “cagaço” no começo. Na primeira vez que eu entrei sozinha na sala e tinha um senhor que podia ser meu avô... achei que não ia sair nada. É uma experiência muito rica, eu me sinto professora, na moral. Você estava na sala outro dia, viu que eles me chamam de professorinha? Agora no segundo semestre eu tô levando de boa, até porque é pra quarta série, então é muito fácil. Dou muitos ditados e interpretação de texto.

Em relação a estes posicionamentos divergentes sobre o monitor assumir o lugar do professor, algumas indagações surgem, dentre elas a seguinte: como ocorre a interação entre os alunos da EJA e os monitores e, em que medida, essa aproximação constitui “um espaço de troca de experiências entre diferentes”, conforme fala da coordenadora do projeto, Eleonora Caldeira.

Em que pese os alunos se colocarem em uma posição diferente dos alunos da EJA, às vezes até como professores, pelo que pude notar em sala de aula, há uma relação bastante horizontal entre eles. Há casos de contatos que vão além da monitoria, como, por exemplo, a aluna monitora que tem a mãe estudando na EJA, ou aquela outra cujo porteiro do prédio também é aluno. Sobre isso, Hércio Alvim, coordenador da EJA, explica que “há vários casos de alunos da EJA que são funcionários das famílias de nossos alunos do dia, muitas vezes o aluno se torna monitor de uma empregada ou um empregado de sua família”.

Seu João é motorista do meu pai, tá ligado, eu nem sabia que ele estudava aqui à noite. Várias vezes ele me trouxe aqui na escola e não falava nada, aliás ele quase não falava comigo e nem eu com ele, ele é calado. Um dia cheguei na sala da EJA com o professor de geografia e ele tava lá. Eu falei: “e aí seu João!” Ele ficou com vergonha, mas depois riu, perguntou o que eu tava fazendo ali e hoje a gente é amigo, apesar dele ser flamenguista e achar o Guerrero melhor que o Fred. (Enzo)

É importante destacar que eles não se relacionam apenas com os que têm algum vínculo prévio. Em sala de aula pude notar conversas variadas dos monitores com os alunos sobre temas que não estão em debate na sala. Perguntados sobre isso, os monitores comentaram.

No primeiro semestre, o grêmio tava precisando de um contato na comunidade ali do Cerro Corá (favela que fica no Cosme Velho), porque eles queriam fazer um trabalho de limpeza das margens do rio Carioca, que nasce lá no morro. Lembrei de um aluno da EJA que era da associação de moradores, então falei com ele e ele combinou de mostrar tudo lá para nós. Nós fomos num sábado depois da aula, acho que ninguém da escola (direção coordenadora) ficou sabendo disso. Depois que ele mostrou o rio pra gente, nos convidou para almoçar, passamos a tarde lá na laje dele e a vista é maravilhosa. (Beth)

Quando eu fiquei sabendo que eles jogavam bola no sábado à tarde, perguntei ao Sulpino (aluno da EJA que organiza o futebol) se eu podia jogar com eles, aí ele disse que eu era muito moleque e que não dava conta. Vim ao futebol e eles me deixaram jogar, entre eles é mais competitivo do que entre a gente. (Luiz Guilherme)

Tem um aluno, o Robertinho, que é um gênio, ele tem uma cultura geral que eu nunca vi nem entre os professores. Mas ele só consegue falar sobre as coisas, na hora de escrever não sai nada, isso é bizarro, não faz sentido. Casos assim só a professora mesmo para ajudar. O negócio é que o Robertinho me contou a história do Império Romano toda, só por que comentei com ele que ia cair na minha prova no outro dia. Usei quase tudo que ele falou e tirei um notão, tô te falando sério. Na EJA eu mais aprendo do que ensino. (Sofia)

Pelas falas dos monitores é possível perceber que o contato entre eles e os alunos da EJA, muitas vezes, transcende os muros da escola. Não se trata de uma relação unilateral de colaboração no estudo apenas. Eles têm uma relação de troca de conhecimentos, de ajuda mútua e, em alguns casos, até de amizade. Considero, por isso mesmo, ouvir também os alunos da EJA. Como eles veem a presença dos monitores dentro da sala. As respostas são múltiplas.

Os monitores são “mara”. Se eu pudesse adotava todos e levava pra casa. (Ivancilda, 45, aluna da 9ª fase)

Aprendo muito com os monitores. Eu vim de escola pública, não tive filosofia nem sociologia no primeiro ano, chego mais cedo toda quinta-feira, umas seis horas (da tarde), combinei com o Guilherme e Helena (monitores) e eles estudam essas matérias comigo, a gente debate uns textos que a professora Valéria passa. Se não fosse por eles, estaria “boiando” nessas matérias. (Jackson, 19 anos, aluno do 2º módulo do ensino médio)

Quando eles estão em mais de 2 na sala eles conversam muito. Já reclamei com a professora. (Cida, 38, aluna da 6ª fase)

A Larinha (monitora) é uma graça. Convidei e ela foi ao meu aniversário, lá em casa. Eu conheço a mãe dela, gente rica, fina mesmo, mas ela é muito humilde. (Dona Rita, 61 anos, 4ª fase)

Há algumas críticas aos monitores, principalmente sobre o comportamento deles em sala, mas são poucas. A maioria tece muitos elogios e na avaliação do Conselho de Classe, os líderes de sala da EJA fizeram um agradecimento formal aos monitores presentes, pela ajuda prestada, inclusive dizendo que seria bom se pudessem vir mais.

3.1.5 A relação dos monitores com os professores e outros colaboradores da escola

Dentro do contexto escolar, a relação professor e aluno é sempre um ponto nevrálgico e de tensão. O professor como adulto, como diplomado, como aquele que está à frente da sala, sempre representa um papel que, a priori, aparece aos alunos com toda uma simbologia de exercício de poder. No capítulo II eu falava sobre como o projeto pedagógico do CSVP procura criar condições educativas para que essas relações de poder em sala de aula não sejam tão fortes a ponto de desfavorecer o

próprio projeto. Na monitoria da EJA a relação aluno-professor assume um novo caráter, tanto na visão dos monitores, quanto dos professores.

Ao longo da pesquisa, as conversas com os alunos me alertaram que dentre os colaboradores da escola com quem eles têm contato durante o dia, não só são os professores que também se fazem presentes à noite, mas também inspetores, faxineiros e gente da manutenção, que lá estão como alunos.

Nos grupos da pesquisa os alunos ficaram bastante empolgados para falar sobre a sua relação com os professores. Eles demonstram muito orgulho de poder estar com eles fora do horário da aula tradicional e ajudar de alguma forma.

Eu dou aula junto com a Fernanda. Ela é nossa professora de física durante o dia e a gente ajuda a ela à noite, na monitoria do ensino médio. Ela é muito dinâmica. Parece estranho, mas durante o dia a gente nem se fala direito, só sobre a matéria, a aula é mais corrida, ela tá sempre correndo. Aqui na EJA ela me trata como uma amiga, colega sei lá, damos aula juntas né. (Helena, 16 anos)

Eu criei uma relação com o meu professor de matemática que eu nunca tive antes. (João)

Cheguei à conclusão de que eu não conhecia os meus professores, nunca imaginei que eles pudessem ser legais assim. Tem uma professora que eu odiava. Não adianta, não vou falar o nome! Mas a noite ela é outra pessoa, cheia de dentes, fica até mais bonita! Na sala dos professores a gente fala mais de futebol do que de aula. Tem o Ulisses, que nem é professor do dia, mas é botafogo que nem eu, então converso mais com ele do que com meus professores da manhã. (Enzo)

Em geral, eles demarcam claramente que sentem diferença em sua relação com os professores durante o dia e na monitoria à noite. Mesmo com aqueles que não são seus professores, eles relatam maior proximidade. Alguns docentes foram citados por compartilharem conteúdos da disciplina com eles, dividirem os temas da aula com antecedência e até prepararem aulas juntos.

Outro tema que os alunos destacam muito é a relação com os professores fora da sala de aula. Eles demonstram uma certa satisfação em frequentar a sala dos professores, conforme relato da aluna Alice:

Quando eu conto pros meus amigos que à noite eu posso ir a sala dos professores, sentar com eles, tomar café, comer aqueles biscoitos gostosos... sabe goiabinha? Eles não acreditam, ficam me perguntando o que é que eles "tramam" lá (risos). É bem bom estar lá com eles, falar de outras coisas. A Valéria (professora de sociologia), por exemplo, troca um monte de receitas comigo, e o Marcelus (geografia) me dá muitas dicas sobre Niterói, já que

estou indo lá sempre, para a casa do meu pai. Toda sexta tem um lanche partilhado, sempre levo algo pra dividir. (Alice)

Antes das aulas eu jogo xadrez com o Gilson (professor de matemática, estamos na mesma partida já tem uns dois meses. Tem também o lance da fotografia, que ele curte. (Jonas)

Este clima amigável e fraterno não envolve todos os professores da EJA e os monitores. Conforme já havia assinalado anteriormente, no capítulo II, há docentes que não gostam dessa presença dos monitores na sua sala. Mais do que isso, há professores que divergem do projeto da monitoria. Nenhum falou abertamente sobre isso, mas, segundo Eleonora Caldeira, muitos deles se sentem, de certa forma, ameaçados pela presença dos monitores em sala de aula. Ela elogia os monitores dizendo, “estes meninos são muito dedicados, estudam muito, se o professor não se atualizar pode acabar ficando para trás, isso assusta alguns professores”. Neste aspecto é bem pertinente o questionamento que Paulo Freire apresenta em um de seus conhecidos livros, *Pedagogia do Oprimido* (1975), quando explica a hegemonia da educação bancária, em que alunos e professores estão em posições polarizadas e bem demarcadas entre os que não sabem e os outros que sabem. E estes últimos internalizam tanto esta condição em seu percurso formativo que aparecem pouco ou nada permeáveis a discutir esta questão.

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pesar nela, sofro e definho? A autossuficiência é incompatível com o diálogo. (Freire, 1975, p. 95)

Um dos grandes benefícios do projeto da Monitoria é a aproximação das pessoas, dando oportunidade para que se coloquem em diálogo. Assim, os monitores, por meio desse projeto, se abrem a novas chances de conversa com pessoas com quem provavelmente não fariam contato fora desse espaço.

Dentre essas possibilidades de diálogo, surge uma que se destacou bastante, que foi a com outros colaboradores da escola. Muitas vezes, esses colaboradores são imperceptíveis aos olhos dos alunos. Estão por ali varrendo, trocando uma lâmpada, ou consertando o ar-condicionado e pouco são notados por eles no cotidiano da escola. “Tem aluno gente fina demais, até beijo na gente eles dão, mas outros, nem bom dia”, relata Sebastião Santos, porteiro da escola.

O Luciano, inspetor, é aluno da EJA. Ele é nosso inspetor durante o dia. Um cara muito sério, sabe o nome de todo mundo. Quando ele chega, coloca ordem. Ele é inspetor querido, mas temido. À noite ele brinca comigo o tempo todo, É Larinha pra cá, Larinha prá lá. Antes eu tinha um certo medo dele, achava ele bravo. Na EJA ele é um doce. Dar aula pra ele é muito estranho. (Lara)

Os inspetores são a melhor coisa do São Vicente. Eles não nos vigiam, eles cuidam da gente. Aí você ser monitor do seu inspetor, sei lá, acho que cheguei ao meu auge como aluno! (Enzo)

Muitos alunos da noite são funcionários da escola durante o dia. Gente da limpeza, sei lá, que eu vejo trabalhando por aí. Engraçado é que a gente via eles na escola sempre, mas nem eles falavam com a gente, nem a gente com eles. Conheci o Alisson da limpeza, ele é de Alagoas, mesma terra do meu Pai. Ele estuda na 5ª fase, na EJA, tem muita dificuldade de aprender, mas é esforçado, tá sempre me pedindo ajuda. Passei a falar com ele direto, no recreio. Incentivei ele a participar do concurso de fotografia da escola, ele tira fotos muito bonitas com o celular. (Sofia)

Durante a monitoria os alunos têm possibilidade de conhecer melhor alguns desses funcionários, sem o uniforme e o peso da função que exercem. No fim das contas, ao ouvir os alunos sobre sua ação em sala de aula como monitores, posso entender que, muito além da contribuição acadêmica prestada por eles aos alunos do curso noturno, este projeto é um espaço de encontros, diálogo, partilha de saberes e de vida. É neste projeto que os alunos monitores, os alunos da EJA, os professores e colaboradores do São Vicente mais se aproximam da “ação dialógica”, proposta por Freire, onde não há um sujeito que conquista e outro que é dominado, mas “há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (1975. p. 196).

3.1.6 Repercussões da Monitoria em sua Vida

Um dos objetivos principais dessa dissertação é trazer à luz como a participação vivenciada nos projetos sociais repercute na vida dos alunos que deles participam. Os alunos da monitoria ainda não têm totalmente esclarecidas as ideias sobre essa repercussão em suas vidas, isso por dois motivos. Primeiro, os alunos com quem conversei, neste projeto, ainda estão vivenciando a atividade em si, apesar de todos já terem mais que um ano de trabalho na monitoria, e alguns até mais que isso. Eles ainda avaliam essa atividade no acontecer do fato, e, muitas vezes, para

podermos avaliar melhor os fatos, precisamos de certo distanciamento temporal e isso ainda não ocorreu.

O segundo motivo trata-se da pouca idade e experiência de vida deles, isso fica muito claro quando ouvi a resposta dos monitores em atividade e as comparei com as respostas dos ex-alunos que falaram sobre o projeto Construindo e Preparando o Futuro, CPF. Enquanto os alunos têm dezesseis, dezessete anos e sua experiência de vida, pós-início no projeto, ainda é muito curta, os ex-alunos já trazem uma bagagem maior, experiências de faculdade e do mundo do trabalho.

Ainda assim, ouvindo os alunos monitores, foi possível esmerilhar algo em suas falas onde eles já vislumbram mudanças na sua vida acadêmica e em sua maneira de ver o mundo.

Nossa já encontrei meus alunos da EJA no Rio todo. Hoje em dia eu saio por laranjeiras e muita gente me cumprimenta do nada, sabe, alunos da EJA. Outro dia tava ali no Imperial (supermercado) aí veio um funcionário e me ajudou a carregar minha cesta, sem falar nada, não tava reconhecendo ele por causa do uniforme, mas quando ele falou “tudo bem, Alice?”, eu vi que era o Maurício, aluno da alfabetização. (Alice)

As vezes eu vejo as pessoas trabalhando na rua, no caixa de supermercado, e nunca pensei sobre o porquê de as pessoas estarem trabalhando ali. Hoje eu sei que é porque elas não estudaram quando eram jovens. Sempre que eu vejo alguém vendendo um churrasquinho na rua, o mate da praia, eu penso sobre estudo. Sobre como é importante. (Beth)

Acho sensacional das pessoas da EJA, uma senhora do ensino médio, Dona Iracema, ela diz que tá pensando em fazer faculdade de pedagogia. Sabe, ela tem uns sessenta anos, aprendeu a ler e a escrever depois de velha e tem esse objetivo. Eu ainda nem sei o que vou estudar na faculdade, ouvir ela me dá muita força pra continuar. Para estudar mais. (Miguel)

Quando eu era pequena eu queria ser professora de matemática, depois que eu comecei o ensino médio, descobri que isso era impossível! Matemática é muito difícil (risos). Tinha desistido já. Esse ano, fazendo monitoria e ajudando o Heitor, na matemática, eu percebi que posso aprender a matemática de um jeito diferente. Acho que quero ser professora de novo. Talvez não de matemática, mas ensinar é muito bom. (Helena)

A fala dos alunos expressa que a condição de “estar monitor” causa mudanças significativas em suas vidas. Eles veem os alunos da EJA como exemplos, pessoas de luta, perseverantes. Em depoimentos anteriores, quando os alunos comentavam sobre as diferenças entre a salas de aula da manhã e da noite, citavam sempre o silêncio, o comprometimento dos alunos com os estudos, a mútua-ajuda e o respeito

dos alunos adultos para com os professores. Foi a partir dessa convivência com os alunos da noite que eles passaram a perceber o quanto eles sentiam falta disso durante o dia. Dos alunos pesquisados, seis relataram que agora pensam em se tornar professores a partir da experiência como monitores, e quando perguntados se gostariam de continuar colaborando na ação social neste projeto e em algum outro, todos disseram que sim. Entre os monitores que participaram da pesquisa, oito já estão inscritos para o próximo módulo do CPF, em janeiro.

3.2 Os Ex-alunos e o projeto CPF

À princípio, a conversa com os ex-alunos não fazia parte da intenção original desta pesquisa. Porém, conforme fui me aprofundando no campo, notei que na fala dos alunos monitores havia clareza, coerência e alguma crítica. Porém eu percebi a falta de certa espessura nos discursos sobre a participação nos projetos. Talvez com um olhar mais denso, que os alunos monitores ainda não tinham, pois estavam vivendo ainda a experiência do projeto. O senso da investigação como uma profunda estratégia de aprendizagem constante, sobretudo quando num diálogo permanente com os dados que o campo nos oferece, me levou a buscar pelos ex-alunos para falarem de sua experiência nos projetos, conforme esta nota no meu caderno de campo.

Rio de Janeiro, 08 de setembro de 2015.

São sete da manhã e saio para fazer uma caminhada, descendo a rua Cosme Velho e a rua das Laranjeiras já percebo alguns alunos se direcionando para a escola (a aula começa às 7h30). Num muro vejo a seguinte pichação, em inglês: “*what you seek is seeking you*” (aquilo você procura, está procurando por você). Passo o restante da caminhada pensando sobre essa frase. Sento para tomar o café um pequeno bistrô, em frente à Galeria das Laranjeiras, nisso uma pessoa chama o meu nome, é o ex-aluno do CSVP Lucas Bueno, que com aquele jeito clássico do carioca, me cumprimenta efusivamente com dois palavões carinhosos e sem muita cerimônia, senta-se à minha mesa e começamos uma conversa animada. Quando ele me perguntou sobre o que eu estava fazendo no Rio de Janeiro, expliquei a ele sobre a pesquisa. Depois de ouvir um pouco, Lucas relembrou várias histórias do seu tempo de aluno nos projetos, falou com saudosismo, mas também com uma visão crítica que me pegou de surpresa. E ao final da conversa ainda soltou: “o CPF foi uma

das experiências mais marcantes da minha vida”. Imediatamente me lembrei da frase pichada no muro uns 100 metros rua acima, “O que você procura está procurando você”, que descobri, após curta pesquisa no google, ser do poeta árabe Rumi.

A partir dessa decisão de ouvir os ex-alunos era preciso descobrir como chegar até eles. Mais uma vez, a colaboração da assistente social Flávia Almeida, foi decisiva. Ela contou que entre 2005 e 2015, cerca de 200 alunos tinham viajado pelo menos uma vez com o projeto CPF, e que tinha um cadastro de voluntários que continha os contatos de vários deles, se disponibilizando a fornecer esses contatos.

Evidentemente, não seria possível falar com todos, e como eu queria ouvir experiências, ficaria difícil elaborar um questionário com perguntas objetivas e enviar a um grande número deles. Depois de ouvir o ex-aluno Lucas Bueno – aquele que encontrei fortuitamente em uma cafeteria – entendi que a melhor maneira de captar as experiências dos ex-alunos seria conversando pessoalmente com eles. Assim, tracei um pequeno perfil do ex-aluno que eu gostaria de ouvir e apresentei à Flávia para que ela pudesse me fornecer alguns contatos.

Pois bem, eu queria ouvir ex-alunos que frequentaram os projetos, especialmente o CPF, entre os anos de 2005 e 2012, que tenham ido a pelo menos três viagens com o projeto e que já tivessem concluído o ensino superior ou que estivessem cursando os períodos finais de alguma faculdade. De posse do perfil, Flávia repassou-me quinze contatos de ex-alunos, para os quais eu enviei o seguinte e-mail:

Olá, “nome do ex-aluno”

Tudo bem com você?

Estou realizando uma pesquisa, para o mestrado, sobre a participação de alunos de escolas privadas em projetos sociais. Gostaria de ouvir alguns ex-alunos também.

Você teria disponibilidade para falar um pouco sobre sua participação nos projetos do CSVP em uma entrevista?

Se você puder dar esse depoimento, você pode sugerir a data e o horário. O ideal é que ocorresse no CSVP, mas é possível marcar nalgum outro lugar de sua preferência também. Estou no Rio e devo ficar por aqui até a primeira semana de outubro trabalhando nisso.

Um grande abraço,

Adriano

Impressiona a velocidade das comunicações no nosso tempo. Já no primeiro dia após enviar o e-mail, havia obtido resposta positiva de quatro ex-alunos, trocado telefone e agendado datas com eles. No decorrer dessa busca por ex-alunos, dos quinze contatados inicialmente, onze responderam ao e-mail e quatro não deram resposta alguma. Dos onze que responderam, um disse estar estudando fora, mas que poderia enviar um depoimento por escrito (não o fez), dois alegaram problemas de agenda, restando assim oito ex-alunos com quem consegui agendar entrevistas. Ao final, foram sete entrevistas, sendo cinco homens e duas mulheres.

As questões básicas para as entrevistas com os ex-alunos permaneceram muito próximas às questões apresentadas aos grupos de alunos com os quais conversei e cujo resultado está na sessão anterior deste capítulo.

Aqui vale uma nota metodológica sobre as entrevistas. A pedido dos ex-alunos, todas as entrevistas foram no próprio colégio, a exceção de uma aluna que preferiu se encontrar em um local próximo ao seu trabalho. Ainda nas prévias das entrevistas, antes mesmo de ligar o gravador, a maioria dos alunos mostrou-se muito feliz de estar de volta ao colégio em que se formaram, sendo que um deles voltava pela primeira vez depois de cinco anos, e ele fez questão que a entrevista ocorresse em sua antiga sala de aula. Ao longo das conversas, notei muito saudosismo e emoção em estar de volta. Em “off”, muitas histórias foram contadas, e muitas delas se passavam exatamente no ambiente dos projetos sociais, e quando tocavam nesse assunto, era o gatilho para iniciarmos a conversa mais formal, a entrevista com o gravador ligado. O que se segue é um pouco das histórias desses ex-alunos e as respectivas análises deste pesquisador que vos escreve.

3.2.1 Os primeiros passos nos projetos

Com muito saudosismo, os entrevistados³⁹ relembrou o início de sua trajetória no CSVP e como tomaram conhecimento dos projetos. Invariavelmente,

³⁹ Alunos entrevistados: **Breno Góes**, 24 anos, participou dos projetos de monitoria da EJA e CPF, em Carinhanha-BA, formou-se na escola em 2008. Atualmente, é professor de português e músico. /**Ana Paula Pellegrino**, 25 anos. Participou dos projetos de Monitoria da EJA, CPF em Serra do Ramalho-BA e Cachoeira do Norte-MG, e *Comunicarte* (formação em artes para alunos de uma creche da

falaram que já foram colocados no CSVP por suas famílias, sendo que estas já se faziam conscientes das opções pedagógicas, sociais e políticas da escola. Outro ponto comum nos relatos é que durante o ensino fundamental, eles pouco tomaram conhecimento ou participaram de alguma ação social da escola, vindo a ter acesso mais concreto aos projetos a partir da antiga oitava série, ou do início do ensino médio:

Meus pais são pais que colocaram o filho no São Vicente por causa do perfil ideológico da escola, eles sabiam que a escola formava mais a partir das humanas e tinha um viés mais de esquerda, eu vim pra cá por isso. Minha primeira participação em projeto social foi na alfabetização da EJA, lá na monitoria. Eu era muito novo, só queria ajudar. [...] No CPF, eu entrei por causa da Luísa, minha namorada na época, que foi para a Bahia e voltou muito impactada. Ela me contou coisas, experiências que eu nunca imaginava que pudesse acontecer em uma atividade que tinha alunos. Então eu fiz de tudo para me “infiltrar” no projeto. Naquele tempo o CPF era só para convidados... (Breno)

Meu pai é sindicalista, professor, ator e sindicalista, minha mãe, a mesma coisa. A questão social não apareceu aqui para mim, isso já era da minha família, por mas foi por isso que me colocaram no CSVP. Participar dos projetos não foi uma consequência de estar na escola, se estivesse em outra escola procuraria participar do mesmo jeito, o que acontece é que o São Vicente facilita isso um pouco. (Afonso)

Não sei direito, ia seguindo meus amigos, quando eu vi já era monitora, estava no CPF. Minha família sempre apoiou muito. (Laura)

Minha família sempre se mudou muito, quando nos fixamos no Rio, meus pais queriam uma escola boa, mas que não estivesse focada apenas no vestibular, então eu vim para o São Vicente, já vim no oitavo ano. Conheci os projetos lá no curso de empreendedorismo social, um curso extra bem legal da escola, nem sei se ainda tem. Fiz todos os projetos que eu pude na época, abri mão de férias com os amigos para viajar com o CPF. (Ana Paula)

Assim como os alunos monitores, os ex-alunos da escola confirmam que a divulgação dos projetos, mesmo dentro do colégio, deixa muito a desejar. A

comunidade do Morro Azul, no Rio de Janeiro), é formada em Relações Internacionais e tem mestrado na mesma área, atualmente trabalha no Instituto Igarapé, que atua na área de direitos humanos e cidadania. / **Bernardo Nort**, 19 anos, ainda é integrante da equipe do projeto CPF (Cachoeira do Norte e Francisco Badaró), faz faculdade de literatura na UNIRIO, está no terceiro período. / **Afonso Malecha**, 22 anos, participou do projeto de monitoria da EJA e do projeto CPF em Francisco Badaró, atualmente é estudante do oitavo período de história, na UFF e voluntário no pré-vestibular comunitário do CSVP. / **Laura Mineiro**, 21, estudante, foi monitora da EJA e trabalhou no CPF em várias cidades do Vale do Jequitinhonha, estudante de história na UFRJ. / **Rafael Kritisk**, 23, trabalhou no Projeto CPF em Francisco Badaró e Jenipapo de Minas, formado em Ciências Sociais e atualmente professor em escola pública. / Um aluno pediu para não ser identificado, suas falas não serão destacadas aqui, mas contribuíram na construção do capítulo.

divulgação pelo boca-a-boca nem sempre se mostrava eficiente, já que segundo os relatos, muitos de seus colegas terminaram o ensino médio sem participar de nenhum projeto ou entender direito a filosofia do colégio. No projeto CPF ainda havia o agravante de uma concepção entre os alunos de que, nas viagens, só iam convidados. A assistente social, Cristina Santos, comenta sobre o assunto: “havia alunos convidados sim, mas o principal critério era a participação no curso de empreendedorismo social”. Essa falta de divulgação dos projetos, também já destacada pelos alunos monitores será melhor comentada na terceira parte desse capítulo.

Ainda neste ponto é importante destacar a visão dos alunos sobre as atividades que exerceram no projeto CPF. Conforme expliquei no Capítulo II, este projeto era focado na formação de professores e lideranças comunitárias, cabendo aos alunos trabalhar como monitores nas oficinas de professores ou preparar oficinas específicas para os jovens das comunidades onde ocorria o projeto. Entre os alunos entrevistados, cinco contaram que foram responsáveis diretos por oficinas no projeto, enquanto que dois relataram ter trabalhado apenas como monitores dos professores do CSVP que lá trabalhavam.

Eu cursava teatro no São Vicente, então a partir da minha segunda vez no projeto foquei nisso. Junto com dois colegas, fiquei três módulos realizando oficinas de teatro para jovens, entre 14 e 21 anos, cinco dias na semana, manhã e tarde. Era uma experiência de um convívio muito intenso. No meu último ano como aluno, levei para lá uma oficina baseada no teatro do oprimido, que era o que a gente estava vendo com o prof. Mário, no CSVP. Ele nos ajudou a preparar e a gente levou isso, teatro do oprimido (destacou na fala), entende? Garotos de 17 anos levando uma oficina de teatro para outros garotos, e com um tema tão complexo que até hoje eu não entendo como é que deu certo. Nem sei se deu direito. Mas continuando, eu queria fazer um trabalho de conscientização política. Eu radicalizava o que o projeto sugeria. O projeto falava de formar lideranças, eu queria formar líderes capazes de questionar. É uma coisa que eu não faria hoje, eu não sabia fazer isso, porque hoje eu sei que não teria condições de fazer isso, mas naquele tempo achava que podia. Mas foi muito legal da parte da escola ter nos dado a liberdade para fazer isso, sabendo que eu ia fazer assim. Todo mundo sabia o que nós íamos fazer, eu e Marina, nós apresentamos nosso planejamento nas reuniões prévias e ninguém da escola, disse para não fazer, ao contrário, o coordenador da época disse, vai em frente. Um dia eu falei numa reunião, “vou fazer teatro do oprimido, conflitos, disputa política com esses garotos”. Aí o coordenador respondeu, “tá bom, você vai”, e fizemos. E aí foi um grande sucesso, as pessoas adoraram! Então a gente resolveu ir fundo mesmo, e no módulo seguinte, quando eu já fui como ex-aluno, resolvemos trabalhar a tragédia. E aí foi uma das experiências mais impressionantes que eu tive na vida. Foi bizarro! A gente ousou demais, inclusive fizemos uma peça que acabou tocando em questões políticas muito perigosas na cidade, o projeto passou a ser visto como inimigo dos políticos locais, por causa das críticas que fizemos junto com os jovens de lá, na nossa peça. (Breno)

Essa fala do Breno elucida muito os *modus operandi* do projeto. Primeiro que os alunos têm liberdade para preparar as oficinas conforme seu gosto. Ainda que orientados por um professor, eles escolhiam os temas a serem trabalhados. Segundo, o reconhecimento da parte dele sobre o fato de tentar realizar algo muito acima de suas capacidades para a época, coisa que não percebia naquele tempo. Neste ponto retomo uma fala de um dos professores que ajudam na coordenação do projeto, José Eduardo (professor de religião), “inocente é o aluno que pensa que o colégio o envia no CPF para ministrar oficina, o colégio o envia para conviver com o diferente, a oficina que ele leva é só uma atividade, o projeto mesmo é de convivência”. Outros alunos também falaram sobre a sua atividade no CPF.

Na maioria das vezes eu era só monitora, ou na oficina de psicologia, com a prof. Marisa, ou na oficina de Inglês, com a professora Débora. Acontece que teve um módulo de a Débora não pode ir de última hora. Ela avisou para a gente e perguntou se a gente poderia assumir a oficina. Eu e Diana (outra ex-aluna), preparamos junto com a Débora a oficina. Na hora, no primeiro dia foi “crazy”. Eu fui alfabetizada em inglês, a língua não é um problema para mim, mas eu era uma menina de 17 anos, tendo de ensinar metodologia do ensino da língua inglesa, para professores de Serra do Ramalho que não sabiam nada de inglês. É muito surreal pensar que eu com 16, 17 anos estava dando uma oficina para professores do ensino fundamental, isso daí só o no São Vicente é que tem mesmo. (Ana Paula)

Bom, éramos muito imaturos, vários adolescentes responsáveis por tocar as oficinas, havia problemas de ego. Nem sempre produzíamos o material com a qualidade que o projeto merecia, mas por imaturidade mesmo, não percebíamos isso. Era função da coordenação observa isso, mas ficávamos muito soltos. Engraçado eu dizer isso hoje, já que eu mesmo, no tempo da escola reclamava tanto que a escola nos podava demais. O mundo dá voltas mesmo. (Rafael)

Todos relatam a riqueza dessa experiência de fazer-se responsável por uma oficina, mas hoje com um olhar mais crítico sobre esses eventos, eles apontam falhas na organização do projeto, o que pouco apareceu na fala dos alunos monitores. É esse “ver de fora”, já distanciado no tempo e no espaço que possibilita a crítica. Afonso pondera, “era muita responsabilidade para a gente? Talvez. Mas sempre nos esforçamos muito para fazer dar certo. E quem foi que disse que jovens não podem ter responsabilidades?”

3.2.2 Contrastes entre o Rio de Janeiro e os locais dos Projetos

“Quando cheguei ao Vale do Jequitinhonha, acho que vi o mundo pela primeira vez”, assim o aluno Bernardo Nort começou, poeticamente, seu relato sobre a sua experiência no projeto CPF, em Cachoeira do Norte-MG, e concluiu seu pensamento dizendo, “o São Vicente prepara o aluno para ir ao projeto, mas não prepara o aluno para o que ele vai ver e sentir lá, é pesado.” Diferente da monitoria o CPF é um projeto que acontece muito além dos muros da escola, muito além da Zona Sul e mesmo das fronteiras do Rio de Janeiro. É um projeto cuja experiência começa na própria viagem, muitas vezes muito longa, e vai se aprofundando nos rincões onde ocorre. Os alunos sentem isso de maneira muito própria. “Eu estava estudando sobre o polígono das secas na escola, tudo muito etéreo, abstrato, aí quando chegamos na estrada de terra que levava a Badaró eu me vi dentro do polígono da seca, senti vontade de voltar”, comenta a ex-aluna Laura.

A experiência dos contrastes entre o Rio de Janeiro e os locais onde o CPF ocorre é fato preponderante na formação da consciência social do aluno do São Vicente, conforme podemos observar em sua própria voz.

Serra do Ramalho é uma cidade muito diferente de tudo que imaginei, o que chocou foi o histórico que levou à formação daquela cidade. Eu não entendia aquelas ruazinhas todas simétricas, largas, quase sempre sem ninguém. Quando o padre me explicou que a cidade fora montada a partir de assentamentos do governo para pessoas que tiveram que deixar suas casas por causa da construção de barragens, eu entendi um pouco. Senti falta de cultura, de raízes, me pareceu um povo triste, sem vida. A nossa ida lá era o que de melhor acontecia na cidade todo ano, eles diziam. (Ana Paula)

De um sujeito que vem de uma escola de uma mensalidade alta, com vários privilégios, participar desses projetos, visitar essas cidades, conhecer aquelas pessoas, é muito revelador. (Rafael)

Serra do Ramalho é um dos lugares mais estranhos que vi na minha vida, estive lá só por um módulo. É aquela coisa planejada e ao mesmo tempo abandonada. Muito árida a cidade. E a impressão que dava era de um lugar sem história, um lugar que não tinha passado. Um lugar que eu vi e onde não convivi. Muito impactante. Carinhanha foi uma redenção, pois correspondia muito mais ao meu “preconceito” de sertão da Bahia, é uma cidade que mostra mais estereótipos. É uma cidade antiga, com prédios históricos, está à margem do rio São Francisco, tem artesanato, acarajé e tem várias expressões culturais muito claras, como o boi-bumbá. Foi mais confortável estar em Carinhanha. Mesmo assim, era a primeira vez em que eu estava em um lugar assim, uma cidade muito menor que o Rio, muito pobre. As pessoas que eram a classe média da cidade eram muito pobres. A simplicidade das casas, por dentro, me impressionou, em algumas não tinha nada. (Breno)

É neste ponto que está demarcada uma diferença fundamental entre o projeto de monitoria e o projeto CPF. Enquanto o projeto de monitoria costuma ser associado pelos alunos como uma atividade que os ajuda a suportar o seu cotidiano, a repousar a mente de sua agenda pesada, o projeto CPF caracteriza-se por uma suspensão total deste cotidiano, trasladando os alunos para uma realidade onde eles são verdadeiros estrangeiros.

Eu senti tanta falta do ar-condicionado que eu cheguei a sonhar com ele! Quem é que sonha com ar condicionado? Também tinham os mosquitos, os morros, Badaró era só morro. Eu ia lá era por causa das pessoas, porque da cidade eu não aprendi a gostar. (Laura)

Claude Lévi-Strauss, nas primeiras páginas de *Tristes Trópicos*, sentencia “eu odeio as viagens”, explicando que toda a cota de dificuldades que as viagens e a vivência do campo etnográfico, especialmente nas florestas, só são suportadas tendo em vista o cumprimento da pesquisa em curso. Do mesmo modo, a ex-aluna Laura e seus colegas, quando no Sertão da Bahia ou no Vale do Jequitinhonha, sentem muita falta do conforto e do bem-estar que as condições financeiras de suas famílias e a região da cidade onde vivem lhes proporciona.

Ao mesmo tempo, a novidade sertaneja foi motivo para muitas alegrias e gratas surpresas. Os alunos que frequentam o CPF relatam experiências de convívio muito profundo com a cultura da cidade, o que os ajudava a crescer na compreensão do espaço.

Em alguns módulos, não tínhamos atividades a tarde, e nunca tínhamos atividade a noite. Usávamos esse tempo para explorar a cidade. A gente sempre tinha uma tarde no Rio Carinhanha, íamos todos, professores alunos, gente da cidade. Também tinha o Boi-bumbá, sempre nos módulos de Julho, uma coisa muito linda. Lembro da Clarissa (ex-aluna), era louca ela, cismou que queria ser vaqueira do boi-bumbá, mas só podiam homens. Ela foi lá no dono do boi e questionou isso. O dono do boi mandou fazer uma roupa de vaqueiro pra ela, e ela pode participar, dizem que foi a primeira menina que fez isso!

O relato acima, é uma das tantas histórias que o ex-Aluno Lucas Bueno, me contou em nosso encontro fortuito num bistrô em Laranjeiras, e ilustra bem o quanto os alunos tentavam se aproximar da cultura local. Pelos relatos de todos fica evidente que eles não apenas passaram pelas cidades onde se realizava o CPF, mas as experimentaram, sentiram, construíram laços afetivos, um querer bem ao local.

Quando eu vi, estava tão envolvido com os problemas políticos de lá que quase me esqueci das coisas do projeto. Eu queria ajudar aquelas pessoas, sabia que a política lá era suja, que as escolas eram ruins, que a saúde era uma “m*”. Eu voltava para o Rio pensando no que eu poderia fazer por lá. (Afonso)

A estas alturas do texto é preciso avançar. Tendo dialogado com os alunos sobre como experienciaram os lugares por onde passaram, por meio do projeto CPF, é preciso saber como conviveram lá. Mas antes, mais uma frase marcante do Lucas Bueno – aquele da cafeteria – que em um certo momento de nossa conversa, afirmou categoricamente: “Carinhonha formava caráter!”. Não duvido.

3.2.3 As relações interpessoais no projeto CPF

Avançando nas comparações entre o projeto de Monitoria da EJA e o CPF, conforme a visão dos alunos e ex-alunos, chegamos ao tópico que trata das relações, e aqui temos diferenças bem acentuadas. Enquanto na monitoria da EJA o convívio entre os alunos e monitores era um convívio de “tiro curto” em longos períodos (duas horas por semana ao longo de um semestre), no Construindo e Preparando o Futuro, era o contrário, algo entre seis e quinze dias de intensa convivência, uma vez por semestre. Acrescente-se a isso o fato de que a monitoria toda se dá em um momento formal de trabalho, enquanto o CPF tem as oficinas durante parte do dia, e se estende por momentos informais de convivência no restante do dia e da noite.

Comentando sobre essa convivência, os ex-alunos falaram de suas relações com os “nativos” e também com os professores que iam com eles. Nos relatos aparecem falas que destacam os momentos de trabalho, sobre como era trabalhar com aquelas pessoas, realizar as oficinas e tudo mais, mas sobressaem as falas sobre a convivência nos momentos informais.

Se criam vínculos que nem sempre são duradouros, até porque moramos longe. Mas são vínculos muito intensos. Na semana que estamos lá, nós participamos da vida deles. No início acredito que por timidez ou medo do diferente, não nos relacionamos muito além do trabalho na oficina de política e cidadania. Mas com o tempo, ia aparecendo um convite pra almoçar na casa de um, para jantar na casa de outra, as vezes um olhar mais maroto de uma menina, prefiro não comentar (risos). No final, a despedida sempre era um momento muito emotivo. (Rafael)

Eu trabalhei várias oficinas com adultos, moleque eu, tinha 15 anos e ia falar para gente adulta, junto com o professor, claro. Mas quando eu falava, eles

prestavam atenção de verdade, minha turma na escola, nunca prestou atenção aos trabalhos que apresentei em sala. (Rafael)

Eu estava ajudando numa oficina de edição de vídeo. Lembro que levamos programas muito sofisticados de edição. Nos computadores da escola só tinha o *Movie Maker*, programinha básico do Windows. Lá pelo final, eles produziram coisas tão maravilhosas com um programa tão básico, que ficamos com vergonha de ter levado equipamentos caros. Aprendi que pra fazer bonito não é preciso coisas caras. Eles nos ensinaram isso. (Laura)

Logo de cara, da segunda vez que eu fui, eu fiquei muito interessado em conhecer a vida deles. Comecei a andar pela cidade com eles, a sair com o pessoal de lá, frequentar a casa deles, a ver como era a vida dos jovens carinhanhenses. Nisso eles me chamaram para beber, para fumar maconha (isso eu não aceitei!), a subir clandestinamente na torre de TV, e confesso que fiquei com algumas meninas. Quando eu me percebi, entendi que o que estava levando para eles nas oficinas, não era nada comparado com as experiências que eles me proporcionavam quando as oficinas acabavam. Eu quis ser jovem em Carinhanha. E fui. Viramos amigos. (Breno)

A intensidade das relações entre os estrangeiros e “nativos” - aqui entendidos como a população local, é a tônica das relações no projeto. Namoros, amizades, trocas de conhecimentos e experiências juvenis, tudo foi relatado pelos alunos. Um deles disse que convidou um grupo de amigos da Bahia, que conheceu no CPF, para passar o carnaval no Rio de Janeiro, e eles vieram. Essa convivência curta, porém, intensa, se prolongava ao longo dos semestres, entre um módulo e outro do CPF, por meio das redes sociais e canais de comunicação diversos. Todos relatam que mantiveram contatos com as pessoas de lá, entre um módulo e outro do projeto, por correio eletrônico, Skype, Facebook ou Orkut, dependendo da rede social da moda na época. Também teve carta.

No início não entendi porque a Rafaela, uma menina que conheci no projeto pediu meu endereço, ela não disse porque, mas eu dei. Uma semana depois tinha carta para mim no correio. Sério cara, eu nunca tinha recebido uma carta, tinha até perfume. Respondi, mas não coloquei perfume. (Bernardo)

Quando avançamos para as relações entre os alunos e os professores no CPF, notamos que, diferente da monitoria, onde os alunos se veem quase como colegas de trabalho dos professores, no CPF os relatos dos ex-alunos se aproximam mais de uma experiência de amizade, do que de uma relação sustentada pelo ofício comum que lá exerciam.

São relatos sobre o “viajar” com os professores, compartilhar momentos, sentar em mesas de bar juntos, rodas de violão, compartilhamento de experiências fora da atividade formal do projeto.

Minha relação com os professores sempre foi pautada pelo conflito. Não só com os professores, mas com a escola, eu odiava a escola. Não tô falando do São Vicente, tô falando a instituição escola. Acordar cedo, cumprir horários, estudar o que eles mandam, nunca me adaptei a isso. Acho que já falei que fui um péssimo aluno, academicamente falando. No CPF uma porta se abriu entre eu e os professores, eu passei a vê-los como pessoas, não como reflexo da instituição, troquei muitas ideias com a Valéria (sociologia), com o PH (geografia), com o Heitor (matemática). Antes do CPF eu via a maioria dos professores como inimigos, representantes do sistema, isso mudou muito após o projeto. (Bernardo)

Durante a monitoria eu já havia desenvolvido um outro olhar sobre a minha relação com os professores. Mas no CPF eu conheci um outro lado deles, um lado mais humano. Eu vi que eles bebem cerveja, se divertem, vestem bermudas, ouvem e tocam música, conversam sobre milhares de outros assuntos que não matéria de escola. Quando se é aluno, nessas épocas do ensino médio, a gente tende a ter um certo receio quanto aos professores, uma reserva. Você me entende? Isso para mim acabou após aquelas viagens. (Laura)

Sentar no mesmo banco do ônibus do seu professor, em uma viagem de 14, 15 horas, sem os limites da escola, sem hierarquia. Sentar num bar com seu professor, ver seu professor confessando coisas de sua intimidade... Quando voltávamos nossa relação era completamente diferente. A convivência mudou sem volta.[...] Não quero que isso soe piegas, mas isso ensina muito mais do que qualquer aula. Eu me responsabilizo pelo que estou dizendo porque eu acredito nisso mesmo, assim como vou dizer: todas as minhas experiências com os professores nos projetos, foram mais educativas do que tudo o que eu vi em sala de aula. (Breno)

A relação entre professores e alunos é caracterizada por conflitos. Gerações diferentes, hierarquia no contexto da escola, representações e ações de poder, interesses da intuição, tudo isso serve para criar um clima que desfavorece uma relação mais próxima entre alunos e professores dentro do espaço da sala de aula. Some-se a isso o fato de alguns professores usarem de sua posição de mestre para se postularem como “donos do conhecimento”, a ponto de entenderem que o único conhecimento válido é aquele apresentado por ele. Acrescente-se ainda, aqueles alunos ou turmas, que não se adaptando ao formato escolar, se tornam bagunceiros, debochados e dispostos a atrapalhar o professor em todas as aulas.

O projeto Construindo e Preparando o Futuro, possibilita tanto aos professores, quanto aos alunos uma rara oportunidade de se conhecerem e conviverem fora do ambiente hierarquizado da escola, conforme a expressão usada acima pelo ex-aluno Breno Góes. E o resultado é uma aproximação inesperada entre esses dois grupos.

Inesperada porque, diferente da monitoria, onde uma relação de coleguismo se forma, no CPF, para além do coleguismo, nota-se afeto, um querer bem uns para com os outros que pode ou não se constituir numa relação mais duradoura de amizade.

3.2.4 Repercussão dos Projetos na vida dos ex-alunos

As conversas com os ex-alunos revelaram que os projetos do São Vicente deixam marcas indeléveis na vida daqueles que se dispuseram a participar deles. A fala dos ex-alunos foi fundamental para a compreensão desse ponto e a chegada a esta conclusão. Eles falam a partir de uma experiência realizada e não de uma experiência em curso, como os alunos monitores da EJA. Eles trazem uma fala mais madura, conscientes do que o CPF e outros projetos significaram para eles, e sobre como ter feito parte desse movimento influenciou em sua vida pós-ensino médio.

Nas conversas foi possível perceber mudanças que diziam respeito à relação entre o aluno e a instituição. E sobre como isso serviu para fortalecer esses vínculos a ponto de estendê-los para além da formatura.

Mudou muito a minha relação da escola. Eu passei a compreender mais a escola, entrei por dentro da máquina, com todas as suas incoerências e problemas. Conhecer mais te torna mais paciente com certas coisas, sabe como é adolescente, quer tudo na hora, e comecei a entender que nem sempre era possível, entendendo as dificuldades e limitações. Me tornei tão ligado ao São Vicente que nunca mais saí daqui, continuei no CPF depois de formado, e hoje eu sou voluntário no pré-vestibular comunitário da escola. Eu não consigo largar isso aqui, quero ser professor aqui um dia. (Afonso)

Há também falas muito explícitas sobre o como trabalhar no CPF, enquanto aluno, influenciou diretamente nas suas escolhas de vida, bem como houve impacto na visão político-social desses alunos. A participação nos projetos ajudou-os a abandonar certos preconceitos sobre os lugares e as pessoas com quem trabalharam, tanto os moradores do Vale e do Sertão, quanto os professores.

Ir para o projeto foi fundamental em todos os sentidos para eu me tornar professor. Ali eu tive a primeira noção de que ser professor significa uma intervenção social, significa trabalhar para mudar a realidade do país, porque ali eu conheci a realidade do país mais a fundo. Eu conheci os professores sem a máscara que eles colocam ao entrar em sala de aula. [...] Pode dar o nome que vocês quiserem, monitor, oficineiro, mas ali eu fui professor, e eu vi que era bom. Mudou muito a minha visão política também. Meu pensamento de esquerda radical praticamente desapareceu, eu comecei a entender que eu

não tinha que fazer nada para ninguém, mas que se havia de promover alguma mudança, seria junto com as pessoas. Junto com elas, e não para elas. (Breno)

Participar dos projetos causou em mim um encantamento com a educação. Tanto que eu fui fazer graduação em história depois, estou fazendo. Desde que entrei na universidade permaneci engajado em vários projetos, alguns até mesmo no São Vicente. Hoje, olhando um pouco para trás, um sujeito que vem de uma escola de uma mensalidade alta, com vários privilégios, participar desses projetos, visitar essas cidades, conhecer aquelas pessoas, é muito revelador. (Rafael)

Eu não sei como seria minha vida se não tivesse feito projetos sociais do São Vicente, talvez eu tivesse seguido o mesmo caminho, talvez não, não sei mesmo. Mas até hoje trabalho com pauta de questões sociais, lógico que essa participação no CPF me ajudou a fazer várias sínteses. Lá eu aprendi a ter esperança, acreditar que projetos e ação social são coisas que podem dar certo. (Ana Paula)

O mergulhar num ambiente completamente diferente daquele de sua convivência cotidiana, marcou muito esses alunos. Ao invés do trânsito à caminho da escola na Zona Sul, a estrada poeirenta. Ao invés da praia de Ipanema, o Rio São Francisco. Ao invés da sala de aula com ar-condicionado, a oficina embaixo de uma árvore. Ao invés do McDonalds, o almoço temperado com muito cominho e coentro. Ao invés do videogame, o boi-bumbá. Tudo relatado por eles.

Ainda tem a experiência de oficinairo, que influenciou na escolha de muitos pela docência. A convivência com uma realidade de pobreza material, que os fez reconhecer mais fortemente sua condição de privilegiados. A descoberta que em meio a essa pobreza material há uma riqueza cultural muito além dos estereótipos vistos nos filmes ou nas novelas. Por fim, a convivência com as pessoas de lá, com o diferente, com uma gente com um “sotaque lindo”, conforme diz a ex-aluna Laura Mineiro, causou nesses alunos uma verdadeira revolução no jeito de agir e pensar.

Meu sonho era fazer um mochilão pela Europa. Já tinha tudo combinado com meus pais e meus amigos, para assim que eu me formasse no São Vicente, partisse para lá. Depois de fazer o CPF eu queria era o norte, o nordeste. Larguei a Europa de lado, fui rodar o Brasil. (Laura)

3.3 Outras Vozes: professores, pais de alunos, coordenação e direção

Desde o início desta pesquisa, esforcei-me por observar, ouvir e analisar os alunos do CSVP sobre a sua participação nos projetos sociais promovidos pela escola. Mas para compreender o que causa essa participação e também os reflexos deixados por ela na vida dos alunos, era preciso não apenas ouvir e observar os

alunos, mas também outros sujeitos que ajudam a promover, estimular e coordenar os projetos. Destarte, nesta jornada de pesquisa, ouvi também outras vozes importantes da escola. A direção, as coordenações, professores, pais de alunos, funcionários, todos com alguma ligação com os projetos.

Estas “outras vozes”, podem ser ouvidas ao longo dos capítulos II e III, quando procurei colocá-las em diálogo com os alunos. Já ao final da pesquisa, procurei ouvir os adultos da escola, a fim de esclarecer alguns pequenos pontos que não ficaram tão claros a partir somente da fala dos alunos e ex-alunos. As questões foram especialmente desenvolvidas para três grupos específicos, de acordo com as demandas da dissertação: professores e funcionários, pais de alunos, coordenações e direção.

Nesta última sessão do texto, não pretendo me alongar a ponto de analisar a fundo a fala de cada um desses grupos. O que aparece aqui é um compêndio de importantes falas desses outros personagens do CSVP, cujas ideias talvez tenham escapado ao longo da dissertação.

3.3.1 Professores

Aos professores do CSVP eu dirigi, particularmente, duas questões. A primeira visando entender qual a influência real da presença dos alunos monitores em sala de aula, e a segunda, sobre como se dava a relação interpessoal deles com esses alunos participantes dos projetos. Sobre este tema, conversei com oito professores da EJA.

Para a maioria dos professores, a presença dos monitores é de grande valia para o seu trabalho pedagógico. “Quando eu tenho bons monitores em sala, o conteúdo avança com uma fluidez que não consigo sem a presença deles”, afirma a professora de matemática, Adriana Leite, que trabalha há 23 anos na Educação de Jovens e Adultos do CSVP. A ajuda pedagógica dos monitores é bem destacada pelos professores, eles também entendem que a presença desses alunos do diurno à noite, torna-se um ponto de encontro entre aquilo que o professor Rafael Szabó chamou de “duas escolas”.

Fui aluno do São Vicente, no final dos anos 90, início dos 2000, ainda não existia monitoria. Eu sabia que a escola abria à noite, mas nunca estive presente. O curso noturno era, e acho que ainda é, uma outra escola, só que no meu tempo de aluno, a gente nem sonhava em estar aqui à noite. Hoje os alunos do dia não só conhecem a EJA, como participam delas. As “duas

escolas” aqui do São Vicente estão mais próximas. (Rafael Szabó, professor de biologia)

Sobre as alterações causadas pela presença dos alunos monitores em sala de aula, os docentes comentam que a presença dos monitores os tira de uma zona de conforto.

A dinâmica em sala de aula muda completamente. A presença de alguém na sala junto comigo, já traz algo interessante que é a possibilidade de trocas. A maioria dos monitores é composta por bons alunos, estudiosos, se eu não me preparar, eles vão mostrar que sabe mais do que eu. Eles também fazem a aula mais dinâmica, as vezes estou falando de um assunto, lembro de um vídeo ou algo assim, ao invés de parar a aula, e peço ao monitor para pesquisar e exibir o conteúdo para mim. Com eles na sala, a aula expositiva também se torna um desperdício, para aproveitá-los é preciso criar movimento em sala. Nem sempre posso ajudar a todos os alunos, com os monitores em sala o atendimento fica mais individualizado, isso é muito bom. (Marcelus César, professor de Geografia)

A principal coisa a se pensar é que a partir do momento em que há um monitor ali dentro, você se sente quase obrigado a romper com essa aula tradicional, expositiva. A presença do monitor já é um diferencial, evidentemente não tenho monitores em todas as aulas, mas quando eles estão presentes a aula se torna mais uma aula de produção de conteúdo. Há mais debate quando eles estão presentes, porque a intervenção deles enriquece bastante. A minha aula pressupõe debate, ter o monitor comigo é mais uma ajuda para a reflexão. (Luis Gauí, professor de História)

Uma professora, que não quis se identificar, fez o seguinte comentário sobre a presença dos monitores em sala: “na maioria das vezes não acrescenta nada, são mais alguns alunos que tenho que tomar conta”. Esta fala destoa bastante das impressões dos demais professores, mas foi preciso pontuá-la aqui, tendo em vista que durante a observação de algumas aulas mostrou que nem sempre o relacionamento entre os monitores e os professores é de bom entrosamento. Muitas vezes os monitores são postos em sala de aula, e ficam um tanto quanto perdidos, procurando o que fazer sem muita orientação deste ou daquele professor. Aqui retomo a fala já citada, do coordenador Hércio Alvim, “alguns professores não gostam dos monitores por se sentirem ameaçados por eles”. A presença do monitor em sala pode soar como uma ameaça quando o professor não está atualizado, podendo parecer obsoleto ante a fala de um monitor mais proficiente e dedicado.

Ao falarem sobre a sua relação com os alunos que participam dos projetos, os professores foram taxativos em afirmar que não se pode comparar a relação deles com estes alunos com a relação que eles têm com os alunos que não participam dos

projetos. “É uma questão de estar mais tempo juntos”, afirma a professora Fernanda Tonetto, de Física. Os professores citaram como exemplo o fato de passarem mais tempo com eles, tendo a possibilidade de trocar mais ideias e conteúdos, de dividir espaços que não são a sala de aula e de conhecer mais intimamente aqueles alunos.

Eu fui aluno do São Vicente e também comecei a dar aula muito novo aqui. No início, acho que eu tinha 23 anos quando comecei a dar aula na EJA, minha relação era de igual para igual com os monitores, eu os tratava como colegas de trabalho que estavam colaborando de alguma maneira. Hoje em dia, nossa relação mudou bastante, eu estou mais maduro e os monitores do ensino médio foram meus alunos, lá no fundamental. Hoje vejo a sala de aula como um lugar para educar os alunos da EJA e também os monitores. Claro que nós criamos laços, hoje sou amigo de vários ex-monitores e essa amizade começou a se formar aqui. (Luis Gauí)

Eu já tive caso de aluno que eu sei que não me suportava, e eu não suportava também. Sabe aquela antipatia? Mas aí, quando vieram para a monitoria e a gente foi convivendo, trocando, tudo mudou. Eu costumo brincar com os alunos que eles podem ser monitores da EJA, mas podem atingir um estágio ainda mais alto, podem se tornar “supermonitores”! Para isso tem que atingir a excelência nos estudos durante o dia, e se tornarem monitores dos colegas de sala também. Dá muito certo, você precisa ver. (Fernanda Tonetto)

É possível concluir aqui, que essa parceria entre professores e alunos, na monitoria, ajuda na formação do agente da transformação social, na medida em que os põe em contato com uma realidade diferente, com pessoas diferentes, exercendo uma função diferente da de aluno, e desacentuando os ranços de poder, que costumam estar muito presentes na relação professor e aluno.

3.3.3 Pais de Alunos (um pequeno incidente no percurso da pesquisa)

De todos os grupos com os quais conversei ao longo da investigação, o mais difícil de conseguir algum depoimento foi o grupo dos pais. Um dos motivos é que em se tratando de pais de alunos do ensino médio, sua presença na escola se faz bem mais reduzida. Também não foi fácil fazer contato, mesmo por meio da APM, Associação de Pais e Mestres, foram poucos o que se dispuseram a falar. Mas uma questão prática me mobilizava a persistir, eu precisava ouvir desse grupo: as razões deles, como pais, terem matriculado os filhos no São Vicente.

Várias respostas a este questionamento já haviam sido ventiladas pelos próprios alunos e ex-alunos, quando explicavam as razões de seus pais os terem

matriculado no CSVP, afirmando, em grande parte, que os pais os colocaram aqui por causa da ideologia da escola. Era preciso ouvir isso deles.

Devido às dificuldades de encontra-los na escola, acatando sugestão do secretário da APM, Edevino Panizzi, também pai de ex-aluno, resolvi enviar um pequeno questionário com algumas breves questões, aos pais de alunos. Pelos próprios alunos, enviei os questionários a quinze famílias, obtendo o inesperado resultado de zero respostas. Nenhuma família devolveu o questionário respondido. Mais adiante, consegui agendar entrevistas com quatro casais de pais de alunos. Destes quatro casais, três desmarcaram a entrevista. O casal que compareceu, ainda nas prévias da entrevista, iniciou uma discussão que inviabilizou a continuidade da conversa.

Como última estratégia, pedi para ter um momento em uma reunião da Associação de Pais e Mestres. Na reunião do mês de março de 2016, me foram concedidos trinta minutos para conversar com os pais ali presentes sobre os temas da pesquisa. Estavam presentes quatro pais, cinco mães, um professor e o diretor, Pe. Agnaldo de Paula.

Sobre o motivo de terem matriculado os filhos no CSVP, os pais e mães presentes alegaram conhecer a ideologia da escola, o projeto pedagógico e o histórico de excelência do colégio, tendo-o escolhido por isso. Não houve uma fala que destoasse desse discurso. A verdade é que o tempo foi curto e o ambiente não propício para este debate, ainda mais com a presença do diretor no recinto. Dificilmente um pai de aluno, nessas condições responderia algo diferente do que foi dito por outros.

O presidente da APM, Calos Diniz, ainda gastou boa parte dos meus 30min, contando sobre como a “associação tem vários projetos sociais que caminham concomitantemente aos do colégio”, sugerindo que a relação com o Colégio não se esgota com a saída do filho.

3.3.4 Direção e coordenação

Durante o campo da pesquisa, contei com uma ótima abertura das coordenações e da direção da escola. Os três padres que compõem a direção

colegiada⁴⁰ do São Vicente, me acolheram em sua casa e se mostraram disponíveis para responder a todas as questões apresentadas, oferecendo ótimas contribuições à pesquisa, mesmo por meio de conversas informais, ao longo do tempo que estive hospedado com eles. As coordenações⁴¹ mostraram-se muito acessíveis e contribuíram bastante para este estudo, indicando caminhos e abrindo portas.

Vários foram os temas em que a opinião da direção e das coordenações mostraram-se de muita relevância ao longo desta pesquisa. As falas de todos eles foram fundamentais para vários esclarecimentos e também para apontar caminhos, e é possível perceber isso muito claramente ao longo dos capítulos II e III.

Já ao final da pesquisa de campo, às coordenações e à direção senti que faltava dirigir uma indagação: vocês acreditam que os alunos que concluem o ensino médio no CSVP deixam a escola como agentes da transformação social?

Seguem algumas respostas.

Hélcio Alvim, coordenador da EJA

O pobre no Brasil muitas vezes é visto como número. Por exemplo, hoje se fala em cerca de quatorze milhões de analfabetos no Brasil, esses meninos da monitoria conhecem alguns deles pelo nome, isso faz uma diferença absurda na vida deles. Para estes alunos, o pobre não é mais um dado estatístico, o pobre é uma pessoa que mora no Cerro-Corá, que trabalha durante o dia como empregada doméstica, enfim, tem endereço, profissão, sentimentos, desejos, sonhos. Ao conhecerem essas pessoas, os alunos monitores se transformam. Essa sensibilização radical é extremamente transformadora, me parece que é um ganho imenso, é a concretização de uma causa, que deixa de ser só discurso, passa a ser algo experimentado. O pobre passar a ser pessoa e não mais ideia, conceito, já é transformador demais. Claro, há muito passos que precisam ser dados. Há alunos que passam pelo São Vicente e não conseguem fazer essa síntese, mesmo com todas as oportunidades que a escola oferece. Seria muito utópico querer que todos saíssem conscientes. Mas para que serve a utopia, senão para caminharmos em direção a ela?

Liliane Santos, coordenadora do ensino médio

⁴⁰ A direção colegiada, conforme definição do Pe. Geraldo Mól, superior provincial da PBCM, mantenedora do colégio, “é um jeito novo de exercício do poder dentro da igreja. São três diretores: o Pe. Agnaldo de Paula é o diretor pedagógico, o Pe. Maurício Paulinelli é o diretor pastoral, e o Pe. Eduardo Santos é o diretor financeiro; os três são igualmente responsáveis pela escola, todas as decisões que demandam opinião da direção, devem ser compartilhadas e debatidas entre eles”.

⁴¹ Ao longo da pesquisa, trabalhei com três coordenações diferentes: a coordenação acadêmica (que é a coordenação geral do colégio), a coordenação do ensino médio diurno e a coordenação da EJA.

Nem todos os alunos participam de tudo, mas todos participam de alguma coisa. O que acontece é que essa responsabilidade da formação do agente da transformação social não é apenas nossa. Há uns dez, vinte anos, praticamente todas as famílias que matriculavam seus filhos no São Vicente eram famílias conscientes da ideologia da escola, e na sua grande maioria, de acordo com essa ideologia. Hoje, ainda estão presentes essas famílias, mas também há um monte de gente que se matricula aqui por ser a escola de alto padrão mais próxima, ou porque conseguiu um bom desconto ou bolsa. Há pais que não estão de acordo com o nosso PPP. Na eleição passada, quando convidados os candidatos à prefeitura do Rio para um debate aqui na escola, um grupo de pais de alunos, escreveu uma carta a direção, questionando o fato da aula ter sido substituída por política, e na carta estava escrito explicitamente que escola não é lugar de política. É um grupo pequeno, mas é um grupo novo e com o qual temos que aprender a lidar. Formar o agente da transformação social está cada vez mais difícil porque cada tem cada vez menos pessoas se dedicando a isso.

Pe. Agnaldo de Paula, diretor

O formar agentes de transformação social é parte do currículo. Não é um *slogan* e também não é desenvolvido apenas através de atividades específicas, apesar de essas contribuírem muito. Nos esforçamos para formar agentes da transformação social em todos os cantos da escola, o tempo todo. Fazemos isso por meio do nosso PPP, através do conselho pedagógico e em sala de aula. É um desafio, porque há uma série de exigências legais, parâmetros curriculares, exigências das famílias em determinadas épocas tendem a desejar uma maior excelência acadêmica e reduzem essa excelência acadêmica aos resultados do ENEM. É um jogo de forças, não é simples conjugar esse sucesso acadêmico com as práticas que ajudam a formar pessoas politicamente conscientes, capazes e desejosas de intervir na sociedade sob uma perspectiva vicentina, que seria, em suma, uma perspectiva que se pauta no máximo esforço de ajuda aos empobrecidos, a fim de contribuir para uma sociedade mais justa.

As falas dos coordenadores e da direção convergem para a crença de que o São Vicente se esforça por cumprir sua proposta de formar agentes da transformação social. A sensação que fica após esses discursos é que os educadores do Colégio entendem que a escola, de fato, oferece uma contribuição significativa na formação dos agentes de transformação, mas, a meu ver, eles também demonstram consciência de não serem capazes de conseguir isso sozinhos. Conforme o próprio Pe. Agnaldo me alertou, uma das diferenças fundamentais do texto do Projeto Pedagógico de 2000 para o atual é que no anterior, o Colégio se comprometia com todas as letras a formar agentes da transformação social, enquanto que no PPP atual, lançado em 2015, foi acrescentada a palavra “ajudar” à frente do lema.

CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu tô te explicando, pra te confundir
Eu tô te confundindo, pra te esclarecer
Tô iluminado, pra poder cegar
Tô ficando cego, pra poder guiar
(Tom Zé, "Tô"⁴²)*

Quando escolhi o Colégio São Vicente de Paulo para a realização desta pesquisa, tinha em mente uma convicção: para mim seria mais fácil pesquisar nesta escola do que em qualquer outra, por dois motivos: primeiro, por ser membro da congregação que é mantenedora da escola, o que me abriria portas; e, segundo, por já ter trabalhado naquele colégio, teria um conhecimento prévio que facilitaria o entendimento das principais questões e dos desdobramentos que compunham o objeto da pesquisa. Ledo engano.

Pesquisar no São Vicente significou para mim um peso que, por vários momentos, acreditei não ser capaz de carregar. Tive as portas abertas? Sim. Mas ao longo da pesquisa, percebi que ter todas as portas abertas não significava uma grande vantagem à medida que eu não sabia, ao certo, em qual porta entrar. Outro grande desafio que enfrentei nessa pesquisa foi o de escapar aos alumbramentos. Eu precisava escapar aos enganos da memória viva que eu tinha do São Vicente, enquanto um professor que trabalhou naquele colégio e admirava suas práticas pedagógicas. Era preciso vencer essa memória afetiva, que como no famoso samba do Tom Zé, insistia em “me explicar para me confundir”. Mas foi “me confundindo, que consegui me esclarecer”, a ponto de entender a necessidade de revestir-me do espírito de pesquisador e aprender a pisar naquele campo com um olhar crítico e analítico. Isso também levou tempo e esforço.

Vencida a ilusão da facilidade, mergulhei a fundo no campo na tentativa de compreender cada uma das indagações que desenvolvi, desde o projeto de pesquisa. Assisti a muitas aulas, convivi com os alunos atuando nos projetos sociais dentro e fora da escola. Viajei com eles para observá-los atuando nos projetos no Vale do Jequitinhonha e ouvi o testemunho deles sobre como era participar desses projetos. Também ouvi a direção, os coordenadores, professores, pais de alunos e gente que atua, promove e participa dos projetos sociais do CSVP. Foi uma experiência muito

⁴² Canção do disco *Estudando o Samba*, de 1976.

rica, um verdadeiro aprendizado para a vida. Ouvir os jovens participantes do projeto, em especial, significou a quebra de um preconceito: imaginava a juventude atual como desinteressada com as questões políticas e sociais do nosso tempo, rasa e pouco afeita a dedicar-se a atividades para ajudar o outro. Os jovens com quem conversei no São Vicente se mostraram exatamente o contrário do meu preconceito. São jovens politizados, argumentativos e, na maioria das vezes, dispostos a colaborar em questões sociais.

Depois de todo o trabalho, agora lançando o olhar sobre os objetivos da pesquisa, percebo que eles foram alcançados em parte. Pelo menos a principal indagação deste estudo, que visava compreender de que maneira a vivência dos alunos nos projetos sociais impactava seu crescimento humano e acadêmico, acredito que consegui responder.

A pesquisa mostrou, principalmente por meio das falas dos ex-alunos, que a participação nos projetos do CSVP foi de fundamental importância para suas escolhas futuras e para o fortalecimento de uma consciência social que, em boa parte, segundo eles, se deve à pedagogia do colégio e à participação nos projetos. Mesmo os alunos, ainda em processo de vivência na monitoria, relataram que estar ali significou para eles uma nova compreensão de sua condição enquanto estudantes e ainda fez com que desenvolvessem uma nova relação com os professores e com os alunos da EJA, os quais, conforme a expressão utilizada pelo coordenador Hécio, deixaram de ser estatística (enquanto número de pessoas que não estudaram no tempo certo) e passaram a ter nome e endereço.

A EJA do CSVP, por meio do projeto de Monitoria se tornou um ponto de encontro entre o bairro e a favela, entre ricos e pobres, entre gerações e culturas diferentes. Este ponto de encontro não é suficiente para vencer os impactos sociais causados pela manutenção da “dupla rede” de ensino instaurada no Brasil desde a implantação de seu sistema de ensino e que perdura até hoje, conforme comentei no capítulo I. Porém, a presença desses jovens alunos na monitoria, que, conforme fala do ex-aluno Rafael Kritisk, “muitas vezes não tem consciência do quão privilegiados são por poderem pagar uma escola como o São Vicente, por morarem na Zona Sul e por terem acesso a uma infinidade de bens materiais e culturais”, faz com que eles tenham contato com uma outra realidade que não a deles e os faz iniciar uma tomada de consciência acerca de seus privilégios e, para além disso, acerca do quanto há gente que não tem acesso à educação escolar no tempo certo. Não foram ou

permaneceram na escola por estarem vivendo em uma condição social que exigiu deles uma série de sacrifícios como trabalhar desde muito jovens, deixar sua terra natal e encarar condições, às vezes, subumanas de emprego e moradia na cidade grande. Tudo isso eles podem ver, ouvir e sentir a partir do testemunho de vida dos alunos da EJA, ao longo de todo um ano de monitoria.

O projeto CPF causa um impacto ainda maior nos alunos. O contraste entre a Zona Sul do Rio e a paisagem do Sertão do Bahia e do Vale do Jequitinhonha, por si só, já é de grande impacto para eles. Para além disso, o convívio com os jovens daquelas regiões, exatamente no lugar onde eles moram, causa no aluno do São Vicente, não apenas o reconhecimento de uma realidade diferente, mas significa uma experiência de imersão numa cultura e realidade que eles só conheciam de ouvir falar. Eles saem impactados com as questões sociais do lugar, mas também enriquecidos com os saberes e vivências adquiridos, seja brincando o boi-bumbá em Carinhanha-BA, seja aprendendo a fiar com as fiandeiras de Francisco Badaró-MG.

A pesquisa também encontrou limites. Foi difícil entrevistar os pais dos alunos, conversar com eles, saber os reais motivos de eles matricularem os alunos no CSVP e como eles veem o impacto dessa presença de seus filhos nos projetos sociais da escola.

Esta pesquisa verificou, a partir das falas dos entrevistados, principalmente das coordenações e da direção, que o CSVP ainda falha na divulgação tanto interna, quanto externa dos seus projetos. Muitos alunos deixam de participar ou participam pouco pelo fato de o colégio ainda não ter instituído um sistema de comunicação eficiente a respeito de seus projetos sociais. É importante ressaltar que não foi objetivo da pesquisa avaliar os projetos, e sim entender seu impacto na vida dos alunos, mas, ainda assim, ficou claro que mais alunos poderiam participar destas atividades, mediante melhor exposição das mesmas por parte da escola.

“Formando Agentes da Transformação Social”, este é o ambicioso lema do CSVP. Após a pesquisa e tudo que foi visto e ouvido, sentido e vivido, se eu tivesse que responder em uma palavra se o São Vicente forma agentes da transformação social, eu diria que: ajuda, contribui muito para este objetivo.

É notório o esforço da escola em promover ações sociais em favor dos mais necessitados e de influenciar seus alunos, mobilizando-os nessas ações. O projeto pedagógico, a participação dos alunos no conselho pedagógico e no conselho de classe, os grêmios, os coletivos sociais fundados pelos próprios alunos, tudo isso

depõe a favor da escola quando nos perguntamos se ela cumpre ou não o seu lema. Porém, como o próprio PPP do Colégio reconhece, a formação do agente de transformação não é uma função só da escola; família e sociedade são parceiros nesta empresa. Assim, a atualização do lema, no novo PPP (2015) da escola fez toda diferença, ao invés de “formar agentes...”, “ajudar a formar...”, esta compreensão de que este trabalho é muito mais complexo e sua amplitude deve extrapolar os muros da escola, fará toda diferença nos modos como o CSVP organizará seus projetos e incluirá os alunos nos mesmos, de agora para a frente. E poderá servir para inspirar outras escolas na construção de uma educação que promova a cidadania plena.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4ªed. Brasília: Ed. UnB, 1963.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.
- BORAN, J. **O senso crítico e o método ver, julgar, agir**. São Paulo: Loyola, 1982.
- BORGES, Jorge Luis. **História universal da infância**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1982.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9394/96**. Brasília : MEC, 1996.
- CELAM. Documento de Aparecida: Texto concluído da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. São Paulo: Paulus/Paulinas, 2007
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- CHARDIN, Pierre Teilhard de. **O fenômeno humano**. Porto: Livraria Tavares Martins, 1957.
- CSVP. **Projeto pedagógico**. Rio de Janeiro: Colégio São Vicente de Paulo, 2000.
- CSVP. **Projeto político-pedagógico**. Rio de Janeiro: Colégio São Vicente de Paulo, 2015.
- Congregação da Missão (CM). **Constituições e Estatutos**. Roma: Congregação da Missão, 1984.
- COHEN, Ernesto; FRANCO, Roberto. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. São Paulo: Franciso Alves, 1975.
- CURY, Thereza Christina Holl. Elaboração de projetos sociais. *In*: ÁVILA, Célia M. de (org.). **Gestão de Projetos Sociais**. São Paulo: Educação da AAPCS, 2001.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**. Nº27, julho de 1998.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.80, pp.168-200.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais.** São Paulo: Cortez Editora, 1984.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado.** 20a ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2a. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Editora Olho d'água, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 30a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
// FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALBRAITH, John Kenneth. **A Era da Incerteza: história das ideias econômicas e suas consequências.** 2ªed. São Paulo: Pioneira, 1980.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989

GIROUX, Henry A. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo, Donald. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

GOHN, Maria da Glória. Educação não-forma. educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. In: **Revista Meta.** Rio de Janeiro: Vol 1, N. 1, p. 28-43, jan-abril 2009.

GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar.** 2a ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GUERREIRO, Carmen. Ensino Médio reprovado. In: **Revista da Escola Pública.** Edição 28, ago. de 2012.

HELDMAN, Kim. **Gerência de Projetos.** Elsevier:2005.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escola.** Petrópolis: Vozes, 1973.

JOÃO XXIII. **Carta Encíclica Pacem in Terris.** São Paulo, Paulinas. 2004

KNELLER, George. **Introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3a ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LEITE, Ilka Boaventura. **Antropologia da viagem: escravos e libertos em Minas Gerais no século XIX**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

LIBANIO, J. B. **Cenários da igreja**. São Paulo: Loyola, 1999.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné-Melanésia**. São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Os Pensadores); v.43

MARRACH, Sônia. Neoliberalismo e educação. *In*: GHIRALDELLI JR, Paulo *et alli*. **Infância educação e neoliberalismo**. São Paulo: editora Cortez, 1996.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe e Escritos Políticos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORUS, Thomas. **A Utopia**. Tradução: Luís de Andrade. São Paulo: Escala, 2000

MOURA, Laércio Dias de. **A Educação Católica no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ORTEGA Y GASSET, José. **Em torno a Galileu: esquema das crises**. Petrópolis: Vozes, 1985

PAULO VI. **Carta Encíclica *Populorum Progressio***. São Paulo, Paulinas. 2005.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da educação**. Petrópolis: Vozes, 1988.

PBCM. **Plano de ação social: 2009-2014**. Rio de Janeiro: Província Brasileira da Congregação da Missão, 2009.

PEREZ GÓMEZ, A.I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINHEIRO, Maria Francisca Sales. *O Público e o Privado na Educação: um conflito fora de moda*. In: FÁVERO, Osmar (org) **A Educação nas Constituintes Brasileiras, 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001

ROCHA, Gilmar & TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e educação**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveria. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. Lisboa: Editorial Caminho, 1985.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª. ed. Campinas: Editores Associados, 2013.

SEBE, José Carlos. **Os Jesuítas**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SILVA, Adriano Ferreira. O projeto CPF: raízes e horizontes. In: PONGGIOLI, Mizael (org). **Sementes de Esperança**. Curitiba: Ed. Vicentina, 2009

STEPHANOU, Luis; MÜLLER, Lúcia Helena; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Guia para elaboração de projetos sociais**. São Leopoldo: Editora Sionodal, 2003

TOSTA, Sandra. **A educação como cultura: revisitando algumas ideias em Paulo Freire**. No Prelo

TOSTA, Sandra. **Pedagogia e comunicação no registro da liberdade**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005

TOSTA, Sandra. Antropologia e educação: interfaces em construção e as culturas na escola. In: **Revista Inter-legere**. Nº 9, Jul-Dez de 2011.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. Brasília: OREALAC, 2008.

ZWEIG, Stephen. **Brasil, o país do futuro**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1941.