

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Adriana do Carmo Corrêa Fontes

**MULTICULTURALISMO CRÍTICO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UMA
POSSÍVEL EXPERIÊNCIA**

Rio de janeiro

2008.

ADRIANA DO CARMO CORRÊA FONTES

**MULTICULTURALISMO CRÍTICO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UMA
POSSÍVEL EXPERIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos obrigatórios para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Ana Canen

Rio de janeiro

2008.

ADRIANA DO CARMO CORRÊA FONTES

Multiculturalismo crítico e transformação social: uma experiência possível

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos obrigatórios para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 23/09/2008

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Ana Canen
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Anderson Ferrari
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Pedro Benjamim Carvalho Silva Garcia
Universidade Católica de Petrópolis

**Eu tenho tanto
Pra lhe falar
Mas com palavras
Não sei dizer
Como é grande
O meu amor
Por você...**

(Roberto Carlos)

À minha musa inspiradora. Diante das dificuldades foi você quem me incentivou, lembrava de seus grandiosos esforços para educar sozinha três filhos e, mesmo diante de tantos obstáculos você venceu e me fez vencedora. Te amo Mãe.

À minha amada e levada filha Anita. Que enche minha vida de alegria!

AGRADECIMENTOS

Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua do anjos
Sem amor, eu nada seria... (Renato Russo)

**Agradeço a Deus pelo companheirismo.
Muitos foram os obstáculos, mas quem em ti
crê, tudo pode.**

À Ana Canen minha amiga e orientadora. Deus deixou anjos na Terra para que multiculturalmente respeitassem e compreendessem, as diferenças, buscando valorizar o que ha de melhor em cada um e você, Ana, com certeza é um deles. Obrigada por tudo, devo a você esta vitória.

Ao Pré-Vestibular Comunitário Wellington Ricardo sem o qual, dificilmente seria o que sou hoje.

Aos meus irmãos que contribuíram para minhas vitórias me auxiliando a superar as dificuldades. E às minhas queridas sobrinhas também.

Ao meu amado e dedicado esposo Carlos sempre fiel ao meu lado, com sabedoria e compreensão, aceitou minhas ausências.

A todos os professores que contribuíram para minha formação cidadã e política. Dos bons herdei a virtude, a humildade e o conhecimento, dos maus compreendi o que não é bom fazer quando se é professor.

Agradecimentos especiais aos professores Anderson Ferrari, Tânia Dauster, Pedro Garcia e muito especialmente ao Prof. Reuber Scofano.

Ao projeto “Ao Encontro” pela maravilhosa acolhida, em especial à Francisca que foi muito importante neste período da minha vida.

Aos amigos em geral... vocês completam minha vida. É muito bom ter alguém que nos escute e chame atenção sempre que necessário, em especial aos que muito me ajudaram neste empreendimento. Erla, obrigada.

RESUMO

A pesquisa qualitativa teve por objetivo identificar quais mecanismos favorecem o processo de transformação social, tarefa central do multiculturalismo crítico. Para tanto, a hibridização dos métodos de pesquisa foi um recurso adotado, de forma que, em alguns momentos, priorizamos o estudo do “tipo etnográfico” e, em outros, a pesquisa-ação.

O estudo se desenvolveu na Associação Beneficente São Martinho, no projeto *Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua* – que tem por finalidade proporcionar o posicionamento crítico de meninos e meninas que vivem nas ruas e transformar a ordem social vigente – e utilizou os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, entrevista, questionário e observação participante.

O quadro teórico privilegiou autores do pensamento crítico, principalmente os dos estudos multiculturais. Ao final, foi possível concluir que as atividades desenvolvidas possuíam potenciais multiculturais. Além disso, o diálogo, a valorização das diferenças, o respeito à autonomia dos educandos e as abordagens de rua foram às estratégias e os mecanismos utilizados em prol da transformação social.

Palavras-chave: transformação social, multiculturalismo e argumentação.

ABSTRACT

The qualitative researchs goal is to identify which mechanisms favor the process of social transformation, which is the main task of the critic multiculturalism. Therefore, the hybridization of the research methods was one of the adopted resources, in a way that, in some parts, the priority was the “ethnic type” and, in others, the action-research. The study was developed in the “São Martinho Beneficent Association”, in the *Towards the Homeless Children’s* project - which’s purpose is to provide homeless boys and girls’ critic analysis and transform the on-going social order – the data collection instruments used were: documental analysis, interviews, questionnaires and active observation. The theoretical board favored authors of the critic philosophy, especially those of the multicultural line. In the end, it was possible to conclude that the developed activities had multicultural potential. Also, the dialogue, the valuing the differences, the respect towards the students’ self-sufficiency and the approach on the streets were the strategies and the mechanisms used in favor of the social transformation.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	39
2. MULTICULTURALISMO CRÍTICO, TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E ARGUMENTAÇÃO	
2.1. Acentralidade da transformação social	41
2.2. A emergência de uma nova categoria identidades	51
2.2.1. Categorias emergentes na pós-modernidade	55
2.3. Culturas e transformação social	56
2.4. Etnocentrismo X Relativismo	60
2.4.1. Antropologia e Cultura	63
2.5. Retórica e transformação social	66
2.6. Educação Popular: uma ação transformadora?	73
2.7. “Brasil veja sua cara”: tu és historicamente multicultural	78
2.7.1. Tendências multiculturais	81

3. O CAMPO, O PESQUISADOR E A RELEVÂNCIA DO ESPAÇO EDUCACIONAL: A METODOLOGIA EM AÇÃO

3.1. Eixo central do processo investigativo _____	87
3.2. Abordagem: quantitativa ou qualitativa _____	88
3.3. Trilhando caminhos, vivenciando possibilidades: o método _____	90
3.3.1 O que precisamos saber sobre etnografia? _____	91
3.3.2. Pesquisando e agindo em Educação _____	93
3.4. Os instrumentos _____	95
3.7. Porque uma instituição sem fins lucrativos _____	99
3.7.1. O campo empírico _____	100
3.7.2. “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”: lócus do processo investigativo _____	101
3.7.3. Etapas do projeto _____	103

4. DIALOGANDO COM OS DADOS

4.1. Identificando o projeto _____	107
4.2. Os documentos como fonte de análise _____	108
4.2.1. O projeto “Ao Encontro ” _____	108
4.2.2. Relatório semestral _____	129
4.3. A observação participante _____	151
4.4. Análise dos discursos _____	182

CONCLUSÃO _____	198
------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	204
---	------------

APÊNDICES / A _____	214
----------------------------	------------

Apêndice B	215
-------------------	------------

ANEXOS

Anexo A	216
Anexo B	217

-1-

INTRODUÇÃO

Refiro-me ao sonho utópico com que me lancei sempre em todas as minhas aventuras pedagógico-políticas. Meu sonho utópico tem que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista.

(Freire)

Neste capítulo apresentamos uma síntese da pesquisa de cunho etnográfico realizada num projeto social, que desenvolve atividades sócio-pedagógicas para crianças e adolescentes em situação de rua, tendo por objeto de estudo a

transformação social. Alguns aspectos foram considerados justificativa, objetivo, apresentação do quadro teórico e metodologia.

Falar que a desigualdade social no Brasil é alarmante, já não é mais novidade, basta olharmos, os grandes centros urbanos para percebermos os contrastes de uma sociedade dividida em classes. meninos e meninas vivem em situação de vulnerabilidade social, seja nas ruas, ou nas comunidades carentes. Os negros ainda sofrem com o preconceito, assim como as mulheres, os indígenas, os meninos de rua e os homossexuais.

Ser diferente, no Brasil, significa estar à margem de direitos sociais básicos, por exemplo, a educação de qualidade. Por isso, nossos esforços se concentram na construção do sonho utópico mencionado na epígrafe, ou seja, construir a sociedade justa e igualitária, reconhecendo as diferenças dentro das diferenças como assinala Souza Santos (1999) (Apud CANEN & MOREIRA, 2001, p.).

A pobreza alarmante e o abismo que separa os ricos dos pobres são resultados de um país que sofre com as conseqüências de uma colonização devastadora e silenciadora das diferenças, sejam culturais, sociais, religiosas, raciais etc. Na esfera econômica e social, a desigualdade impõe para os desafortunados a miséria e a exclusão. Decerto, estes não têm seus marcadores identitários valorizados, são em sua maioria pobres, negros, crianças, mulheres, favelados e outros. Além da marginalização sócio-econômica, há a cultural que, com o auxílio de diferentes instituições, sufoca as pluralidades através de práticas homogeneizantes que reproduzem e mantêm a lógica dos dominantes.

Apesar de tantas disparidades e exclusões, somos brasileiros, não desistimos nunca e, a epígrafe reforça nosso sonho, viver numa sociedade onde as diferenças não sejam tratadas como sinônimo de desigualdades e o lucro não seja prioridade em nossas políticas, principalmente nas educacionais. Na busca por uma sociedade democrática e inclusiva se insere o multiculturalismo crítico, perspectiva teórica em prol da valorização e do respeito às identidades.

A nosso ver, esta teoria traz contribuições significativas para as práticas que desejam romper com a lógica dramática e perversa da exclusão. Neste capítulo realizamos uma breve apresentação da pesquisa de cunho etnográfico desenvolvida na associação beneficente São Martinho, no projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”. Ressaltamos também os efeitos nefastos das desigualdades, da padronização e da divisão social de classes, todos atrelados ao processo histórico brasileiro.

Em decorrência da colonização perversa, vivemos sob as seqüelas de uma sociedade construída, a partir das orientações do etnocentrismo e do neoliberalismo. Na visão etnocêntrica, somente as práticas produzidas no meio social valorizado, no nosso caso, o das classes dominantes, são tidas como cultura, as demais são desvalorizadas e marginalizadas, acirrando, ainda mais, posturas preconceituosas, visões estereotipadas e segregando os cidadãos conforme seus hábitos e costumes. E, assim, a concepção cultural dos dominantes se sobrepõe a dos sulbaternizados, celebrada em ocasiões específicas, como faz o multiculturalismo folclórico (CANEN, 2007; CANDAU e KOFF, 2006; CANEN e CANEN, 2005; CANEN e OLIVEIRA, 2002; CANEN e MOREIRA, 2001).

Enquanto, muitos se satisfazem com o reconhecimento pontual das diferenças e do pluralismo, nós questionamos as iniciativas que não problematizam a raiz dos problemas, mascarando a interface política da exclusão e dos preconceitos. Precisamos problematizar as diferenças, questionar posturas preconceituosas e transformar as ações assistencialistas e pontuais em medidas efetivas e dignas de cidadania. Todos devem ter o direito de ser diferente e não desigual. *“As pessoas têm direito à igualdade sempre que a diferença as tornar inferiores, mas têm direito à diferença sempre a igualdade ameaçar suas identidades”* (Souza Santos, 1997. Apud CANDAU & MOREIRA, 2008, p. 44).

Um retrato do Brasil revela sua formação multicultural e desigual, várias raças, religiões, culturas, um povo híbrido, constituído por identidades (HALL, 2006), muitas não privilegiadas, dado essencialimos de nossas práticas. Apesar do universalismo não ser coerente com nossa história formada por japoneses, europeus, índios,

negros, ricos e pobres. Como determinar um único padrão diante de tantas singularidades? Quais critérios são considerados para definir a cultura central? E a hibridização nítida dos brasileiros e brasileiras, que lugar ocupa em nossa sociedade? No campo teórico, muitos questionamentos, enquanto no empírico desigualdades, exclusões e miséria em abundância, principalmente para os que se afastam dos marcadores identitários valorizados pelas classes privilegiadas. A este propósito Gentili (2008) denuncia *“os pobres brasileiros são mais pobres se forem negros, índios, mulheres ou nordestino”...* (p.121)

Os milhares de cidadãos que se afastam dos grupos dominantes ampliam o *Hall* da miséria e do assistencialismo brasileiro. Muitas vezes, a pluralidade e a hibridização destes são substituídas por uma “falsa” homogeneização. E a bandeira, somos todos iguais, é hasteada e ganha força nas iniciativas política e na teoria, menos na prática, senão muitos gozariam de uma educação pública digna e de qualidade e, não estariam clamando por justiça social, produzindo discursos em prol da democratização e denunciando as iniquidades de nossa sociedade. Neste sentido, o multiculturalismo e suas categorias (hibridismo e identidade) contribuem para nosso estudo na medida em que para Canen e Canen (2005) a hibridização questiona as diferenças e assinala os marcadores identitários que formam nossa identidade. .

A padronização, o silenciamento de vozes e a exclusão dos diferentes são características históricas. Conforme já salientado, o processo de colonização se encarregou de esconder a diversidade dos diversos grupos e legitimou os hábitos e os costumes dos colonizadores, predominando a concepção etnocêntrica. Desde então, a heterogeneidade cedeu seu lugar para homogeneização. Logo, cultura é aquela produzida nas e pelas classes dominantes, ou melhor, cultura valorizada.

A exclusão e a dominação marcam nossa história. Mas as resistências são muitas, nem todos se submeteram a imposição e se revoltaram, lutando por liberdade e igualdade, por exemplo, Zumbi dos Palmares. Outros, ainda resistem e se revoltam através de movimentos sociais, congressos científicos, fóruns, etc. Estes se caracterizam pela oposição á lógica do dominante. A opressão não é aceita de modo

passivo e, a busca por transformação social é um marco tanto nos movimentos teóricos como nas experiências de educação libertadora.

É curioso o modo pelo qual, a marginalização e a miséria se associam às classes não dominantes, ou seja, grande parte dos que sofrem com a exclusão e a desigualdade são oriundos das classes populares. As discussões acerca da diferenças e das desigualdades não podem se desenvolver desarticuladas da de classes, proposta pelo marxismo, como bem assinalou Mc Laren (2001), mas sem extremismos. *“Quero enfatizar que sem derrotar o capitalismo, as lutas anti-racistas, anti-sexistas e anti-homofóbicas terão pouca chance de obterem sucesso”* (2001, p. 182). Decerto, quem mais sofre com o sucateamento das políticas públicas (saúde, educação, moradia, lazer, segurança) são os pertencentes às classes menos favorecidas. Embora, de algum modo, todos sejam afetados pela não eficiência das políticas sociais, são os que não podem custear por estes serviços os mais atingidos. Por isso, assinalamos a não dissociação entre lutas de classes, multiculturalismo e transformação social.

No auge de discussões relacionadas ao pós-modernismo, McLaren (2001), em entrevista a revista *Currículo Sem Fronteiras*, afirmou a necessidade de recorrer as contribuições do marxismo, sem as quais, não é possível a construção de uma sociedade fundamentada nos pressupostos do multiculturalismo crítico, definido por alguns autores como um movimento político, social e cultural em busca da equidade.

É impressionante as contradições da sociedade brasileira, muitos são os seus antagonismos, todos inerentes ao sistema capitalista. A busca desmedida por lucro, não tem preço, nem se preocupa com suas conseqüências sejam elas miséria, desigualdades, degradação humana ou outras, daí o capitalismo ser tido como o grande vilão de nossa história.

No capitalismo subordinado ou dependente, a desigualdade que é própria do desenvolvimento capitalista se torna extremada: uma minoria social dominante retém para si todos os privilégios como se fossem direitos e exclui de todos os direitos a grande maioria da sociedade, como se fosse natural (CARDOSO, 2006, p.35).

As maiores vítimas deste sistema são os que não têm acesso as privilégios, portanto gozam precariamente de seus direitos. Gentili (2008) assinala que o direito reservado para poucos é privilégio e, somente será direito quando atingir todos. O que chamamos a atenção neste trabalho é que, os que menos têm privilégios são os mais distantes de um suposto padrão sócio-cultural adotado pelas classes privilegiadas. Apesar de não ser uma regra, é verossímil, quanto mais marcadores identitários não valorizados pelos dominantes, mais excluídos estão os cidadãos das oportunidades, haja vista as crianças e adolescentes em situação de rua.

Diante de tantas injustiças e perversidades, transformar a engrenagem social vigente é uma possibilidade de dias melhores para quem sofre as mazelas do nosso sistema econômico e político e, para os que sonham e lutam por outra sociedade, orientada nos princípios da equidade e valorização das identidades (HALL, 2006). Envolvidas na luta por, inclusão e respeito às diferenças, colaboramos com nossas discussões para essa transformação, manifestando nossa revolta com um país que segrega seus filhos.

Neste sentido, ganha força o movimento político e teórico multiculturalismo crítico (CANEN, 2007, CANDAU e KOFF, 2006, CANDAU, 2005, CANEN e CANEN, 2005, MCLAREN, 1999), que tem a transformação social como tarefa central. *“(...) O multiculturalismo tem de ser contextualizado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente”* (CANDAU, 2005, p. 24).

Os movimentos comprometidos com a valorização das diferenças e com a pluralidade pouco acrescentam, quando não questionam a estrutura social vigente, quando não se comprometem com a mudança de paradigma. McLaren (1999) e Canen e Moreira (2001) salientaram a necessidade de articulação entre transformação social e valorização das diferenças. Romper com a estrutura imposta pelo capital deve ser prioridade para quem objetiva reverter a exclusão e lutar pela construção de uma sociedade justa, digna e menos sexista. O diálogo com as

diferenças, hibridismo, identidades, políticas sociais não estão na agenda do capitalismo. Em contrapartida, o lucro e a exploração são categorias centrais. Para Graciani “*é o lucro que determina o desenvolvimento econômico, aproveitando-se de posições desiguais de relações de produção*” (2001, p.86).

O exposto acima, evidencia a centralidade do lucro na política econômica capitalista. Preocupar-se com a condição de vida dos cidadãos não faz parte de sua agenda de compromissos, daí a mudança estrutural ser imprescindível, para as iniciativas multiculturais, em sua vertente crítica. A exploração desmedida e focada na *mais valia* ignora as disparidades e contradições que assolam as classes populares. Na busca desenfreada por lucro, vale tudo, mesmo que alguns paguem preços altíssimos.

Neste cenário de miséria, desigualdade e desvalorização das diferenças, muitos são os esforços em prol da transformação. A expansão do Terceiro Setor¹ revela a lacuna a ser preenchida, quando se trata dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988 e evidencia a insuficiência do Estado com tendência não intervencionista, em atender as demandas das classes populares expondo as iniquidades de nosso país.

Buscando ampliar a literatura acerca do tema e lutando por saídas para a situação social de miséria e abandono de milhões de brasileiros, principalmente os menos favorecidos, desenvolvemos esta pesquisa que teve como um de seus protagonistas, meninos e meninas em situação de rua. Nosso objetivo foi identificar os mecanismos que propiciam a transformação social, já que a construção da sociedade equânime exige ruptura com o padrão dominante. Um novo mundo pode ser construído, e neste sentido, pode dar contribuições importantes o multiculturalismo crítico (CANEN, 2007, CANDAU e KOFF, 2006, CANEN e CANEN, 2005, CANDAU, 2005 e MCLAREN, 1999), Nossa luta é por uma sociedade justa e

¹ **Terceiro Setor** - é assim denominado o grupo de entidades da sociedade civil (ONG) que utiliza de recursos privados e públicos para atuar em prol do desenvolvimento social. (Fonte: www.oitbrasil.org.br/ipecc/gloss.php).

solidária, onde todos tenham direitos, para que deixe de ser privilégios de poucos. Onde as diversas vozes sejam ouvidas e respeitadas em pluralidade.

Um olhar atento sobre as condições de vida do povo brasileiro revela a situação confortante que vive uma minoria e o desconforto e o infortúnio de grande parcela da população. *“O Brasil é uma marca emblemática desta brutal realidade: 50 milhões de brasileiros e brasileiras estão abaixo da linha de indigência...”* (GENTILI, 2008, p. 121). Realmente, “alguma coisa está fora da ordem”, da multicultural crítica, não da neoliberal. Que país é este?

A pesquisa empreendida na associação beneficente São Martinho enfatizou a transformação social, enquanto processo que lança bases para a construção da sociedade equânime, destacando o multiculturalismo crítico e sua tarefa central (transformação) defendida por (CANDAU e KOFF, 2006, CANEN e MOREIRA, 2001 e MCLAREN, 1999).

Como expressão da teoria crítica e a serviço da transformação social, o multiculturalismo crítico orientou a pesquisa desenvolvida. Em pesquisa anterior, para obtenção de grau no curso de Pedagogia, foi realizado um estudo etnográfico relacionado à transformação e ao multiculturalismo em sua vertente crítica (CANEN e MOREIRA, 2001, CANEN e OLIVEIRA, 2002 e MCLAREN, 1999). Esta se desenvolveu num cursinho Pré-vestibular Comunitário para carentes, localizado no bairro de Oswaldo Cruz, com o objetivo de identificar potenciais multiculturais nas aulas de Cidadania e Cultura.

Ao final, concluímos que Pré-Vestibular Comunitário utilizou a disciplina como ferramenta transformadora, proporcionando momentos de reflexão e análise. E, apesar do multiculturalismo não orientar as atividades, as aulas revelaram seus potenciais multiculturais críticos, na medida em que problematizavam as desigualdades, as diferenças e valorizavam a hibridização e a identidade, categorias centrais no multiculturalismo. Além de desafiarem constantemente as relações desiguais de poder.

Com o término da pesquisa, algumas questões nos inquietavam, conhecer quais outros mecanismos são utilizados em prol da transformação e como são adotados? O que é preciso para dialogar com as diferenças? Que estratégias são mais apropriadas quando pretendemos romper com a ordem estabelecida? A teoria da argumentação contribuí para iniciativas transformadoras? Estes questionamentos impulsionaram a investigação.

O multi/interculturalismo crítico (CANDAU e KOFF, 2006 e CANDAU, 2005) e a transformação continuam em nossa agenda, mas com novidades. Ousamos e articulamos em nosso referencial autores de tendência marxista, o que para muitos, é um equívoco metodológico, para nós foi o meio encontrado para atender a tarefa do multiculturalismo, transformação. Atréamos diferentes pressupostos teóricos, mas sem radicalismo, Respeitando suas singularidades e contrastes.

A pesquisa desenvolvida teve por finalidade identificar estratégias utilizadas quando a finalidade é transformar a ordem social vigente e sua correlação com o multiculturalismo crítico no projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua” que tem por finalidade promover o posicionamento crítico de seu público-alvo e transformar a ordem vigente.

Para Canen (2007), multiculturalismo crítico diz respeito ao movimento político, ideológico e social que avança no discurso em relação ao diferente, desafiando posturas preconceituosas e visões estereotipadas. Não trata apenas de celebrar as diferenças e promover eventos, colocando-as em evidência, mas problematizar o lugar ocupado por essas diferenças nas relações de poder e cultura desiguais, revelando como estas vêm sendo brutalmente marginalizadas. McLaren (1999) avança ao colocar a transformação como tarefa central do multiculturalismo crítico, compreendendo que as desigualdades têm sua origem na estrutura capitalista.

Muitos são os esforços em prol da transformação social, compreendida como alternativa ao contexto social perverso e excludente que condena a indigência. No campo da teoria destacamos o multiculturalismo e a teoria social crítica e no campo

prático, apontamos experiências educativas pautadas nas contribuições de Freire (1987). A Educação Popular tem sua base no diálogo e respeito à cultura do educando e atua no (des) serviço do capital, quando expõe suas contradições e nega suas práticas exploradoras.

Enquanto para muitos transformar a ordem social vigente é uma falácia, para milhões de brasileiros e brasileiras é a alternativa de dias melhores, é a possibilidade de viver de modo digno, associada as condições equânimes de sobrevivência, onde imperem a solidariedade, a coletividade e a pluralidade de vozes, sendo as diferenças compreendidas, como diferenças e não marcas de inferioridade. Para a transformação fugir da demagogia, do assistencialismo e dos discursos hipócritas, é preciso associar-se a princípios que valorizem as identidades e as culturas dos povos, é necessário que os privilégios não sejam benefícios de poucos, mas de todos e, assim se transformem em direitos.

Quando o objetivo é transformar, o trabalho é árduo e exige uma proposta de ação condizente com os pressupostos adotados, é imprescindível ser coerente. Além da proposta de ação é necessária a adoção de um quadro teórico pertinente e a estruturação do método. (...) *“querer uma transformação não é tudo: são necessárias uma proposta consistente e uma metodologia adequada para alcançar algo”*. (GANDIN, 2007, p18).

Diante do quadro social excludente, reestruturar a ordem social é uma tarefa bastante difícil. Não podemos ignorar, são mais de 507 anos de exploração, exclusão e privação sócio-cultural. No decorrer desses anos muitos foram, e ainda são, as práticas incumbidas de manter a lógica dos privilegiados, alijando da cidadania cidadãos, tidos minoritários, inferiores, incapazes ou desafortunados. Lutar por solidariedade e cidadania implica romper com as práticas excludentes e, por consequência com a política neoliberal. Os autores de tendência marxista adotados insistem na transformação e condenam o capitalismo e seus efeitos perversos.

Objetivo e questões do estudo

A partir do exposto, a pesquisa objetiva, investigar a transformação social enquanto tarefa central do multiculturalismo crítico, a partir de um projeto social que tem, como propósito, transformar a sociedade vigente, identificando os meios pelos quais ela se processa, naquele caso específico.

Algumas questões foram necessárias para alcançarmos o objetivo proposto pela investigação. Estas foram formuladas com base no referencial teórico adotado e são as seguintes:

- Quais são, a partir da literatura multicultural crítica, os mecanismos ou as estratégias empregadas durante o processo de transformação social?
- Como, em um caso específico referente a um projeto de educação informal, desenvolvem-se estratégias multiculturais e que potenciais apresentam para a transformação social?
- Como dialogar com as diferenças, quando temos como objetivo a transformação social?
- Que discursos/argumentos constroem o cotidiano multicultural do projeto em análise?

JUSTIFICATIVA

*Chega de ser subjugado
Subtraído, um sub-bandido de um
Sublugar, subtenente de um
Subpaís, um subinfeliz
subinfeliz..*

Perelman (2004) define auditório como conjunto de pessoas que ouvem um discurso ou se apropria de um texto. E orador aquele que expressa oralmente ou por escrito suas idéias. O orador almeja atingir o maior número possível de pessoas e, para isso, o referido autor apresentar algumas técnicas inerentes às práticas discursivas.

Na intenção de conquistar seu auditório, o interlocutor expõe as paixões que justificam sua tese, buscando afetar de modo significativo seu público. A justificativa é a oportunidade de conhecermos as motivações que originaram o estudo.

Meninos e meninas excluídos e invisíveis, como a UNICEF os denomina em seu último e contundente Estado Mundial da Infância, publicado no início deste ano. Meninos e meninas que o sistema não quer mostrar, simplesmente porque estão “sobrando”. O mundo não é um benefício para ser desfrutado por eles; o mundo caminha em uma direção e eles e elas parecem caminhar na contramão. São desprezados e a pretensão dos poderosos é transformá-los nisto: em nada (GENTILI, 2008, p.92).

Pensar nos nada produzidos em nosso contexto, é doloroso. Fazemos parte de uma sociedade que não se envergonha de fabricar sobras de seres humanos e, a situação é mais alarmante, quando tratamos de crianças e adolescentes, como no caso da São Martinho. Não é fácil saber que milhões de crianças nascem sem ter direito a vida digna, não é fácil suportar as contradições sociais, daí nossos questionamentos e posturas transformadoras, principalmente porque os mais atingidos são os não incluídos desde o início.

Estes sofrem brutalmente as perversidades do capitalismo e continuam sobrando. Talvez sobre sempre, caso não rompamos com a lógica instituída pelas classes privilegiadas. Não pedimos muito, queremos que o multiculturalismo seja praticado e que todos desfrutem dos privilégios da minoria dominante.

Saber que os pobres, são ainda mais miseráveis quando negros, nordestinos, crianças, mulheres, é revoltante, principalmente quando compartilhamos destes

marcadores identitários. Sonhadoras, acreditamos na mudança e, não nos colocamos passiva diante dela, pelo contrário lutamos para construir a sociedade menos injusta e igualitária, ampliando o grupo dos agentes transformadores e explicitando a transformação como objeto de estudo .

DISCUSSÃO TEÓRICA

No capítulo dois apresentamos os autores selecionados para fundamentar a discussão teórica. Neste explicitamos as categorias adotadas e as contribuições de cada autor para pesquisa, estabelecendo um processo dialógico de construção.

Especificamos categorias e conceitos-chave que aparecem no corpo da dissertação. O referencial teórico divide-se em três eixos: transformação social, retórica e multiculturalismo. Dentre os autores selecionados, destacamos Canen (2001, 2002), Canen e Canen (2005), Canen (2007), Candau (2005), McLaren (1999), Gandin (1997 e 2007), Dauster (2003), Perelman (2004), Hall (2006), Ferrari (2006, 2004 e 2000), dentre outros. O diálogo com estes autores articula-se, na medida em que, tem como horizonte, o fim da desigualdade imposta pelo sistema capitalista, anunciando as bases para a construção de relações sociais ancoradas em perspectivas híbridas e equânimes.

A discussão teórica empreendida clarifica as mazelas associadas ao sistema capitalista (CARDOSO, 2006) apresenta aportes importantes para a reconstrução, baseada em valores antagônicos aos difundidos pela política do capital. A teoria social crítica traz contribuições valiosas para nossa pesquisa, já que responsabiliza as condições sociais concretas pela dicotomia que segrega a sociedade brasileira e aponta propostas para reestruturação social. Colocando-se ao lado dos excluídos: os cidadãos que não pertencem às classes dominantes.

McLaren (2001) destaca a necessidade de lutarmos contra o capitalismo, colocando-o como vilão, monstro produtor da desigualdade em todos os seus sentidos social, cultural, econômico, sexual, racial e outros. Para compor a discussão sobre o multiculturalismo crítico, além deste outros, foram privilegiados Canen (2007), Canen e Canen (2005), Canen e Oliveira (2002), Canen e Moreira (2001), Caputo (2005) e Candau e Koff (2006). Estes autores compartilham da concepção multi/intercultural crítica que avança no discurso em relação ao diferente e problematiza o suposto universalismo cultural, contrapondo-se ao etnocentrismo.

De acordo com Gonçalves & Silva (2000), o multiculturalismo pode ser entendido como “um movimento de idéias que resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de ‘centrismos’ culturais, ou seja, de etnocentrismos. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro” (CANDAU, 2002, p. 15).

Em relação à transformação social Gandin (2007) e Cardoso (2006) são mais contundentes. O primeiro centraliza a proposta metodológica como principal instrumento das iniciativas transformadoras. Já Cardoso (2006) desvela os recursos capitalistas que propiciam a marginalização e a opressão das classes populares. Para o referido autor, qualquer iniciativa que pretenda modificar a ordem necessita investir contra o capitalismo.

Geralmente, as perspectivas associadas à transformação caracterizam-se por romper com a organização social contemporânea, anunciando uma sociedade construída com base em valores de respeito, solidariedade, autonomia e diálogo. O trabalho de Freire (1987) ressalta o diálogo como estratégia utilizada em prol da conscientização. Deste modo, a argumentação tem posição de destaque nas experiências que objetivam propor uma sociedade oposta a atual. Com relação à literatura acerca da argumentação, privilegiamos as contribuições de Perelman (2004).

Perelman (2004) aponta as contribuições retóricas para os processos argumentativos, sejam orais ou escritos e salienta que o propósito da argumentação é provocar mudança. *“Toda argumentação visa, de fato, a uma mudança na cabeça dos ouvintes, trata-se de modificar as próprias teses às quais aderem ou simplesmente a intensidade dessa adesão”* (...) (PERELMAN, p. 304).

Na discussão que compreende o conceito de cultura, optamos pela vertente da Antropologia Social, priorizando os trabalhos de Geertz (1989), Dauster (2003) e Laraia (2004). Para estes autores o conceito de cultura relaciona-se ao contexto, o qual estamos inseridos, trata-se de um processo de construção articulado as diversidades e mediado pela realidade concreta, onde os homens se formam e se deformam. Portanto, a cultura não é dada, estática, mas construída e mutável.

Tendo agora como objetivo focalizar o termo cultura a partir do enfoque antropológico, e busco entre outros pontos, situá-lo tendo em vista a questão dos valores e a sua relevância quando se quer entender o dilema constitutivo da Antropologia, que assim pode ser resumido: compreender a unidade biológica da espécie humana e a sua diversidade cultural, percebida através da pluralidade de costumes, atitudes, concepções, práticas, em suam, de múltiplos modos de vida (DAUSTER, 2003, p.3).

Organizamos o referencial teórico em eixos temáticos. Estes apresentam as principais categorias e discussões pertinentes à pesquisa empreendida. O esclarecimento dos conceitos adotados no referencial teórico minimiza a ambigüidade de alguns termos, como multiculturalismo e cultura. Vários são os sentidos atribuídos a eles. Uma polissemia de significados envolve o multiculturalismo e, conforme engajamento político do autor, este pode vir a ser um instrumento em prol da transformação.

Três são os eixos que estruturam o referencial teórico. No primeiro discutimos transformação social e as contradições da sociedade capitalista, na sua composição, ancoramos nossas reflexões no aportes de Gandin (1997 e 2007) e de Cardoso e

Frigotto (2006), considerando os autores relevantes do multi/interculturalismo crítico. O segundo sem a pretensão de esgotar o assunto, apresenta a tensão envolta do etnocentrismo e relativismo cultural, privilegiando a abordagem antropológica de cultura e compreendendo as contribuições do multiculturalismo (CANEN, 2007, CANEN e CANEN, 2005, CANDAU e KOFF, 2006 e MCLAREN, 1999). O terceiro compõe-se com base nas proposições de Perelman (2004) sobre a nova retórica e a importância desta para o processo de transformação social.

Transformação social

A divisão de classes e a exploração da mão-de-obra são pilares que sustentam a sociedade capitalista. Além disso ocasionam as mazelas que afligem milhões de pessoas, daí ser oportuno a construção de um novo paradigma. O atual, é fortemente influenciado pela orientações do capital, produz desigualdades e se afasta da tão esperada justiça social. Lucro e exclusão marcam sua política, no entanto, precisamos desnaturalizar sua marginalização.

No capitalismo subordinado ou dependente, a desigualdade que é própria do desenvolvimento capitalista se torna extremada: uma minoria social dominante retém para si os privilégios como se fossem direitos e exclui de todos os direitos a grande maioria da sociedade, como se fosse natural. (CARDOSO, 2004, p. 35).

As dificuldades e a universalização provocadas pelo capital ocasionam a divisão do mundo em dois grandes pólos: exclusão e inclusão. A exclusão é destinada para quem não possui marcadores identitários aceitos pelos grupos dominantes. As contradições geram injustiças e miserabilidade, razões que estimulam os movimentos contra-hegemônicos. Neste contexto, surgem os movimentos teóricos e práticos, preconizando a construção da sociedade justa.

Transformar a realidade é o meio pelo qual os sujeitos podem vivenciar a cidadania tão sonhada e almejada por muitos, por sua vez, já reconhecida na Constituição Federal de 1988. É também a oportunidade das diferenças serem reconhecidas e valorizadas. Em outras palavras, a reestruturação é, para muitos, “a luz no fim do túnel”, é o caminho que levará à equidade. Então, a transformação social se afasta dos elementos que constituem e definem a sociedade capitalista. Portanto, os valores prestigiados pelo capital não têm vez na estrutura que se deseja construir.

Os anseios por mudança são muitos, mas a reorganização estrutural não pode ser vista como panacéia, embora seja a alternativa mais adequada para a minimização dos problemas sociais que atormentam os menos favorecidos. Ela deve assumir uma proposta metodológica coerente (GANDIN, 2007), sem a qual atingir seu objetivo torna-se mais difícil e, ao invés de atuar em prol do novo, mantém o existente. Sua proposta revolucionária atrai simpatizantes, principalmente os que desejam viver num mundo justo e igualitário.

Todavia, a literatura sobre o assunto é precária. Grande parte dos autores não aprofundam as discussões sobre possíveis e coerentes mecanismos e estratégias provedores da transformação social. Para Gandin (2007), ela se efetiva através da reprodução consciente e crítica dos novos valores e com uma proposta metodológica pertinente.

Cultura, multiculturalismo e transformação

Apresentamos, neste eixo, as diferenças entre etnocentrismo e relativismo assinaladas por Cuche (1999). O etnocentrismo apóia-se na absolutização da cultura, enquanto o relativismo valoriza a pluralidade cultural. Para o estudo empreendido, a concepção relativista de cultura é mais apropriada. Neste eixo, além de Cuche (1999) e Geertz (1989), outros autores foram privilegiados.

A Antropologia Social trouxe significativas contribuições para discussão sobre cultura, na medida em que a entende como um conjunto de práticas produzidas pelos sujeitos em diversos espaços e suas relações sociais. Estes autores compartilham de uma concepção multicultural, conseqüentemente reconhecem e respeitam as diferenças construídas nos espaços sociais híbridos. Dauster (2003) apontou a polissemia que envolve o conceito de cultura na concepção antropológica que valoriza a pluralidade dos costumes como constituinte das práticas culturais. Para ela, *“(...) a visão antropológica, de forma generosa, abria-se para a compreensão dos modos de vida em todos os seus aspectos: as maneiras de comer; vestir; andar (...)”* (2003, p.4).

Os movimentos transformadores demandam uma sociedade onde os direitos sejam gozados por todos e as identidades valorizadas. É necessário que a igualdade de oportunidade seja prioridade, as diferenças não podem determinar a posição dos cidadãos. Eles se assentam em valores democráticos e equânimes, reivindicando vez e voz para todos. A inclusão é uma das palavras de ordem destes movimentos.

Apesar dos critérios de cientificidade na vertente qualitativa serem mais flexíveis, a produção de conhecimento respeita alguns princípios, sendo a coerência um deles. Os autores adotados têm em comum a concepção pluralista de cultura, afastando-se do etnocentrismo cultural. Sua concepção cultural é pertinente ao paradigma multicultural crítico. Na Antropologia Social, cultura significa as relações de cada indivíduo com o meio e seus pares. Geertz (1989) é um dos representantes deste paradigma e define cultura como as práticas sociais produzidas e compartilhadas na sociedade e em seus diversos espaços, daí sua diversidade.

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p.15).

A perspectiva multicultural crítica aponta para a pluralidade que marca os sujeitos, desde sua relação com o mundo até sua linguagem, enfatizando as contribuições do social na formação da cultura e das identidades (HALL, 2006). O multiculturalismo crítico (CANEN, 2007, CANDAU e KOFF, 2006, CANEN e CANEN, 2005, MCLAREN, 1999 e outros) se aproxima desta visão cultural, na medida em que valoriza as diferenças e compreende a diversidade característica das sociedades.

O termo multiculturalismo passa a idéia de multiplicidade, de variedade. De fato, este termo diz respeito à pluralidade cultural que constitui a sociedade e assinala as diferenças características dos cidadãos híbridos. De acordo com o enfoque, este movimento se contrapõe a teoria universalista de cultura, desafiando as concepções estereotipadas e almeja reconhecimento e perfilamento da identidade. Para Garcia *“o tema do multiculturalismo repousa sobre a questão da identidade. Quando pensamos no “multi” imaginamos uma série de “uns”, sendo que cada um tem uma identidade”* (199, p. 24).

Além da diversificação de prefixos adotados, o multiculturalismo apresenta pluralidade em suas concepções que variam de acordo com a vertente adotada: algumas mantêm a ordem vigente e outras conclamam a ruptura. Por isso, alguns autores falam sobre a polissemia do termo.

No bojo desta discussão, autores como Canen (2007); Canen & Canen (2005); Canen (2005); Canen & Oliveira (2002); Canen & Moreira (2001) definem algumas vertentes do multiculturalismo. Os estudos iniciais de Canen e Moreira (2001) e Canen e Oliveira (2002) apontam dois tipos de multiculturalismo: folclórico e crítico. Na vertente folclórica, não há a ruptura com a estrutura perversa e excludente responsável pela marginalização e homogeneização. Já na multicultural crítica, as relações sociais desiguais são problematizadas.

McLaren (1999) enfatizou a transformação da ordem social vigente como tarefa central do multiculturalismo crítico. Portanto, cabe a ele problematizar e questionar as desigualdades e disparidades. A concepção multicultural que não se compromete com esta tarefa se afasta da vertente crítica. Como é o caso da concepção folclórica.

O multiculturalismo em sua vertente folclórica não tem por finalidade promover a transformação. As diferenças não são questionadas, apenas celebradas em momentos específicos e pontuais, por exemplo, datas comemorativas e festas folclóricas. Em contrapartida, o multiculturalismo crítico preocupa-se com a reestruturação social, a partir de valores justos e igualitários. McLaren (1999) se refere ao multiculturalismo crítico da seguinte maneira:

Este capítulo busca avançar em uma concepção de *multiculturalismo crítico* diferenciando-o do multiculturalismo conservador ou empresarial, do multiculturalismo humanista liberal e do multiculturalismo liberal de esquerda. Esses são, com certeza, rótulos tipicamente idealizados com o objetivo de servirem apenas como um recurso “heurístico” (MCLAREN, 1999, p. 110).

Esta vertente rompe com os pressupostos dominantes e os responsabiliza pela desigualdade e exclusão. Os sujeitos comprometidos com esta concepção não podem agir passivamente, devem assumir uma postura crítica diante da realidade perversa, questionando as injustiças e a marginalização assoladora da maioria da população. O multiculturalismo crítico serve como instrumento de luta em prol da transformação social, uma vez que condena a sociedade capitalista e suas formas de opressão, algumas dela denunciadas por Freire (1987). Esta abordagem pressupõe uma agenda de compromissos com a mudança sócio-cultural.

Nele é nítida a preocupação com a construção da sociedade justa e equânime e sua oposição ao sistema econômico e político capitalista. Sendo assim, Caputo (2005) declara: “o multiculturalismo, certamente é um de nossos instrumentos de luta; basta que sempre tenhamos convicção de que é na direção do mostro que lutamos: o capitalismo com todas as suas formas de opressão” (p. 93).

Retórica e transformação social

Devido à maneira pela qual alguns sofistas empregaram a retórica, este recurso argumentativo foi marginalizado. Suas discussões eram tidas como falaciosas, por isso, não eram valorizadas. Assim, a retórica não propiciava o consentimento. Deste modo, os que pretendiam ganhar adesão e credibilidade não se ancoravam nas suas contribuições.

Perelman (2004) liberta a retórica deste descrédito, preconizando a nova retórica como recurso argumentativo que viabiliza o assentimento do auditório. Nesta concepção, os valores podem ser julgados socialmente, sendo estes produzidos na relação dos indivíduos com contexto social. Para Perelman (2004), as idéias se tornam legítimas através do reconhecimento e adesão do auditório. Ele também salienta a contingência, a diversidade e o dinamismo do público, já que essa pluralidade permite a provisoriedade da adesão e dos acordos.

Conforme salienta Gandin (2007), a transformação social se opera, essencialmente, a partir da reprodução consciente das concepções. Neste sentido, a argumentação é instrumento importante para o processo de reestruturação social. O discurso fundamenta as proposições comprometidas com a mudança de estrutura e propaga os valores vitais para o novo paradigma quais sejam: justiça, solidariedade e igualdade. Cabe aos agentes transformadores a apropriação consciente do diálogo e o reconhecimento dos valores do auditório, evitando a petição de princípio, que consiste na argumentação descolada da realidade do auditório. *“O orador, de posse de uma linguagem compreendida por seu auditório, só pode desenvolver sua argumentação conectando-a a teses admitidas pelos ouvintes, sem o que se arrisca a cometer uma petição de princípio”* (PERELMAN, 2004, p. 305).

Para ganhar adesão do auditório, o orador não pode cometer o erro retórico: petição de princípio. Este erro ocorre quando a subjetividade do auditório é ignorada e as motivações e objetivos do orador são desconhecidos para o auditório. Cabe destacar que para conseguir assentimento, o discurso proferido precisa aproximar-se das identidades (HALL, 2006) do auditório.

Tais considerações são relevantes na medida em que permitem delinear um caminho dialógico nas práticas educativas que se pretendem multiculturais e transformadoras. Freire (1987) considerou o diálogo fundamental para educação que deseja superar o autoritarismo da ação opressora.

O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua rela humanização (FREIRE, 1987, 134).

METODOLOGIA

Na abordagem qualitativa algumas dimensões são privilegiadas, dentre as quais salientamos: a) a interação do pesquisador com o campo, o que faz dele o principal instrumento na coleta das informações; b) a flexibilidade das técnicas de coleta de dados adotadas. Na ciência social, a pesquisa articula-se à flexibilidade e subjetividade, tanto do investigador tanto dos participantes.

Conforme apontam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998)

Entre as implicações dessas características para a pesquisa podemos destacar o fato de se considerar o pesquisador como o principal instrumento de investigação e a necessidade de contato direto e prolongado com o campo, para poder captar os significados dos comportamentos observados (p. 132).

A atuação direta do pesquisador no campo possibilita uma melhor captação e apreensão dos dados, limitando uma interpretação superficial e generalizada do contexto onde se desenvolvem as observações e coleta de dados. Porém, requer alguns cuidados e rigor na produção científica. O fato de o pesquisador ser o principal instrumento de coleta diferencia a pesquisa qualitativa da quantitativa e inviabiliza a generalização dos resultados, em termos estatísticos, mas permite maior aprofundamento da análise dos contextos específicos estudados.

No paradigma qualitativo associam-se múltiplos métodos e instrumentos para a coleta de dados. Para atender as demandas suscitadas, articulamos alguns destes no contexto do presente estudo, quais sejam: pesquisa bibliográfica, estudo de caso do “tipo etnográfico” e pesquisa-ação.

A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento das publicações sobre o assunto. A partir da mesma identificamos as contribuições mais pertinentes para o estudo empreendido. Este levantamento revelou que transformação social é um tema pouco explorado, em termos de sua busca em projeto concreto de educação.

Realizamos uma pesquisa no endereço eletrônico da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para conhecer o que já havia sido publicado sobre o tema. Para nossa surpresa, os trabalhos acerca deste assunto são incipientes. Muitas pesquisas vinculam-se ao multiculturalismo, mas não necessariamente à vertente crítica e nem à transformação social. Grandes partes dos estudos multiculturais não questionam as disparidades e injustiças sociais, supervalorizando as relações de raça, gênero e etnia e ignorando o contexto social que as produz e reproduz. .

Neste levantamento utilizamos como palavra-chave o termo multiculturalismo crítico ou interculturalismo, outra nomenclatura associada à proposta multicultural crítica defendida por Canen (2007), Candau e Koff (2006), Canen & Canen (2005), Candau (2005) Canen e Moreira (2001); e McLaren (1999 e 2001). Embora, alguns resumos tenham o multiculturalismo como palavra-chave, nem todos correspondem à

vertente crítica. E, quando a finalidade é transformação social, a situação é mais complexa.

Além da pesquisa bibliográfica, outros métodos foram associados nesta investigação. Para alcançarmos nosso objetivo, optamos pela hibridização dos mesmos. A hibridização tornou-se possível no momento que a observação participante cedeu espaço para o diálogo e para a ação. Neste momento, o estudo de “cunho etnográfico” se mistura com a pesquisa-ação. A pesquisa etnográfica é um método investigativo característico da Antropologia Social e exige a adoção de alguns procedimentos clássicos, tais como a prolongada permanência no campo.

O estudo etnográfico tem suas origens na Antropologia. Trata-se da descrição densa da cultura de um povo (GEERTZ, 1989), baseada em alguns procedimentos, tais como, contanto direto e prolongado com o campo empírico e utilização de amplas categorias na análise dos dados (ANDRÉ, 1995). Este estuda a cultura e a sociedade com base num conjunto de técnicas próprias para coleta de dados.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social, e (2) um relato escrito resultante do emprego destas técnicas (ANDRÉ, 1995, p. 27).

Nas pesquisas etnográficas, o investigador se insere no campo empírico e se torna um membro da cultura, compartilhando, por um longo período, do conjunto de práticas sociais produzidas no espaço, tendo a possibilidade de compreender, o modo pelo qual os sentidos e as experiências são produzidos. Assim, evita julgamentos etnocêntricos e entende a lógica que orienta as relações estabelecidas no contexto. Das suas características, salientamos a inserção prolongada do investigador no campo e a observação participante.

Das questões envolvidas, quando o investigador entra em campo, destacamos a minimização de julgamentos preconceituosos, visões estereotipadas e deturpadoras

dos rituais e das práticas sociais específicas e inerentes ao contexto. Deste modo, a concepção etnocêntrica, que julga todos, a partir de um único referencial, perde lugar para a visão relativista. A inserção do pesquisador favorece o interacionismo, outra característica da pesquisa etnográfica.

Durante a investigação, o estudo de caso do “tipo etnográfico” (ANDRÉ, 1995) e suas clássicas técnicas de coleta de informação, observação participante e entrevista predominaram. Para André, o trabalho pode ser considerado do tipo etnográfico quando: “*em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de dados*” (1995, p. 28).

Como já mencionado, a hibridização dos métodos investigativos foi um recurso utilizado. E, em alguns momentos, o estudo etnográfico deu espaço para pesquisa-ação. Aos poucos, a observação participante foi substituída por ação, dentre as quais troca de experiências, reflexões e sistematização de novas propostas educativas.

Das características que definem a pesquisa-ação, destacamos seu compromisso com a transformação. Trata-se de um método de pesquisa que coaduna investigação, produção de conhecimento e ação. O pesquisador participa das atividades e propõe questões para reflexão e ação, estas, por sua vez, vislumbram transformação. Na pesquisa-ação, além da participação, a cooperação é valorizada.

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2005, p.16).

Para atender ao objetivo da pesquisa, alguns instrumentos de coleta foram privilegiados: observação participante, análise documental e análise do discurso (entrevistas semi-estruturadas e a aplicação de questionários). A observação

participante foi registrada no diário de campo, alternativa para sistematizar os dados mais importantes advindos da observação.

A análise documental consistiu na leitura minuciosa de documentos significativos, tais como o projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua” e o relatório do segundo semestre de 2007, segundo semestre, do projeto, escolhido como objeto de estudo, (vide documentos em anexo B e C). A entrevista direcionou-se para equipe técnica composta por duas assistentes sociais, uma pedagoga e uma coordenadora e os questionários foram aplicados para os educadores sociais. (Vide apêndices A e B).

A pesquisa se desenvolveu na Associação Beneficente São Martinho, também conhecida como Centro Sócio Educativo, situada à Rua do Riachuelo, nº 7 na Lapa centro do Rio de Janeiro. A instituição desenvolve alguns projetos sociais, que lutam pela garantia de direitos e assistência para crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Dos quais destacamos “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, objeto do estudo de caso do “tipo etnográfico”.

O projeto tem, por objetivo, promover o posicionamento crítico dos educandos e transformar a ordem social vigente, através de atividades sócio-educativas, atendimento social e participação em fóruns e espaços de discussões políticas. Seu público-alvo é crianças e adolescentes, na faixa etária de 6 a 18 anos, em situação de rua. Considerando sua finalidade de transformar a realidade e o pluralismo de seus educandos, este se apresentou como locus privilegiado, para este estudo específico.

Coletamos as informações através de observação-participante, análise documental, entrevistas e questionários, conforme dito anteriormente. A pesquisa não se restringiu às dependências da instituição, buscou acompanhar atividades externas, tais como passeios e abordagens de rua. O cruzamento das técnicas possibilitou compreensão global da realidade e a triangulação necessária na pesquisa social, dificultando a generalização dos dados.

Empreendemos a pesquisa no período de agosto de 2007 a janeiro de 2008. De início, os encontros eram semanais, no mínimo dois por semana, uns integrais outros parciais, no final foram diminuindo. A observação e participação estiveram presentes em todos os encontros. O diário de campo foi um recurso adotado, nele as observações e reflexões foram registradas, sendo central para a investigação empreendida. A este propósito André e Pontin (1998)

Comentam o uso do diário reflexivo num curso para professores (formação permanente) direcionado ao tema “avaliação escolar”. Dados apresentados por essas autoras evidenciam a utilidade do diário como um instrumento apropriado para o desenvolvimento do profissional reflexivo, facilitando a identificação das próprias aprendizagens, conquistas e dificuldades, e “levando a mudanças conscientes no trabalho docente” (p.461) (Apud, FARIA, 2001, p.40-41).

Essa pesquisa contou com sujeitos diretos e indiretos. Consideramos participantes diretos, a equipe do projeto, composta por doze profissionais e indiretos seus educandos, estes se caracterizam pela rotatividade, por isso, não foi possível definir, precisamente sua quantidade. Os grupos variam bastante, de acordo a dinâmica do momento.

Da relevância do estudo apontamos a ampliação da literatura sobre o assunto e o aprendizado proporcionado, todos os encontros foram educativos, formando e deformando algumas de nossas concepções. E a receptividade e a atenção do grupo facilitaram o entrosamento e o andamento da investigação. Fomos acolhidas como se fossemos da equipe, tanto pelos sujeitos diretos como pelos indiretos, poucos foram os momentos de estranhamento.

A dissertação se estrutura em introdução, nela apresentamos objetivos, justificativa e os aspectos relevantes de cada capítulo. No capítulo dois estruturamos a fundamentação teórica, dialogando com os autores mais significativos para pesquisa e enfatizando o multiculturalismo crítico e sua tarefa central, transformação social. Dentre as contribuições teóricas privilegiadas, apontamos a Antropologia Social e Retórica. O capítulo três traz reflexões sobre os caminhos da

investigação, apontamos o método e as técnicas adotados. O estudo do “tipo etnográfico” (ANDRÉ, 1998) predominou e suas técnicas foram empregadas, observação-participante, entrevista e questionário.

O quarto capítulo traz as vozes dos sujeitos, valoriza as diferenças e favorece o diálogo. Analisamos os dados coletados em interação com as proposições teóricas adotadas, a partir da análise de documentos, planejamento, abordagem social de rua e atividades externas, lembrando que a observação participante permeou todas as atividades. Com base no referencial teórico, respondemos neste capítulo às questões propostas e identificamos os mecanismos utilizados para a transformação social no contexto do projeto estudado.

Concluimos, evidenciando ser a transformação social uma tarefa multicultural crítica e reconhecendo a centralidade da argumentação nas iniciativas que propõem modificar o paradigma vigente. Verificamos, também, que o respeito à autonomia e às diferenças e o aporte multicultural crítico, como estratégias facilitadoras da transformação, estiveram, presentes na realidade estudada. Esperamos que outros lutem contra o monopólio dos privilégios e desafiem posturas preconceituosas.

-2-

*Não entendia como a vida funcionava
Discriminação por causa de sua classe ou sua cor (...) E
João não conseguiu o que queria
Quando veio pra Brasília, com o diabo terEle queria era
falar pro presidente
Pra ajudar toda essa gente que só faz...
Sofrer...*

(Legião urbana)

MULTICULTURALISMO CRÍTICO, TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E ARGUMENTAÇÃO: QUAL SUA RELAÇÃO?

Este capítulo trata do referencial teórico que orientou a pesquisa desenvolvida. Explicitamos os autores relevantes e suas contribuições, enfatizando os seguintes assuntos transformação social, multiculturalismo crítico e suas categorias. Ressaltamos aportes da Antropologia Social e da Retórica na medida em que apresentam subsídios significativos para as reflexões tecidas.

Como já sabemos, nos estudos relacionados ao campo das Ciências Sociais não há neutralidade. O pesquisador não é neutro. Suas interpretações são mediadas por sua identidade, sua história de vida e pela subjetividade que envolve o trabalho. A não neutralidade é percebida durante todo o desenvolvimento do estudo, portanto a seleção dos autores que embasam o referencial teórico se relaciona com nossas concepções e compromissos e em alguns momentos como nossa militância, como é o caso desta pesquisa.

A afinidade com determinados autores ajuda manter unidade e coerência ao estudo desenvolvido, garantindo o rigor e a credibilidade que caracteriza a produção de conhecimento científico. De algum modo, os aqui selecionados se integram aos propósitos multiculturais críticos, enquanto outros se relacionam explicitamente com a transformação social, denunciando as mazelas de uma sociedade fundada nos princípios do neoliberalismo.

Este estudo ousou, quando atrelou ao referencial aportes de correntes teóricas distintas e, às vezes, contrastantes. A hibridização, categoria central do multiculturalismo, marca nossa discussão teórica. Apesar de suas particularidades e especificidades, buscamos contemplar subsídios do pós-modernismos (identidade, diferença, multiculturalismo, hibridização) e das contribuições marxistas, na tentativa de melhor compreender o contexto de miséria e exclusão que tange a vida de milhares de brasileiros. Estes na maioria negros, pobres, favelados, crianças e outros.

Não nos parece possível pensar numa sociedade menos injusta, sem questionar o sistema capitalista, rever nosso processo histórico e questionar a cultura dominante. A nosso ver para que os princípios multiculturais críticos sejam construídos e vivenciados, é necessário reverter a ordem social vigente, por isso o materialismo dialético é resgatado nesta investigação.

O referencial teórico está estruturado em três eixos: transformação social, cultura e multiculturalismo crítico e retórica. Organizados a partir de tópicos elucidam as proposições e as categorias adotadas pelo estudo.

Por que transformar? O que transformar?

2.1 A centralidade da transformação social

Talvez para muitos, a discussão a seguir esteja “fora de moda”. O pós-modernismo e o neo-marxismo enterraram as proposições do marxismo clássico que tinham sua centralidade na divisão de classes, estabelecida pelo sistema econômico capitalista. Este, por sua vez, perverso, cruel e responsável pelas desigualdades e iniquidades de nosso país e, quem sabe do planeta. Suas determinações orientam as regras do mundo e condicionam as práticas sociais que marginalizam e excluem os cidadãos, impedindo que tenham uma vida digna. Além do marxismo, outras correntes teóricas acusam o capitalismo / neoliberalismo pelas injustiças sociais e pela catástrofe que marca a vida dos desafortunados. Das quais a teoria social crítica e o multiculturalismo, ambos contemplados em nossa discussão.

Nos dias atuais, materialismo histórico é coisa do passado, É retrógrado. Vivemos na era da pós modernidade, afinal somos pós-moderno. Embora pós-modernos, somos assolados por antigos problemas preconceitos, miséria, exclusão, posturas estereotipadas, xenofobia e outros. Decerto, o pós-modernismos explicita alguns destes, quando enfatiza categorias como diferença, desigualdade, gênero, raça, cultura e outras. Reconhecemos a importância destas, mas ressaltamos que não é suficiente. É necessário um projeto de transformação.

A divisão social de classes denunciada e critica por Marx (1875), é a espinha dorsal de nossa sociedade e resiste até hoje, fazendo agonizar milhares de cidadãos. Ela é a maior responsável pela indigência de nosso povo e pelos contrastes e contradições sociais tão característicos das sociedades capitalistas. *“A polarizada distribuição de renda que historicamente caracterizou o desenvolvimento latino-*

americano é uma expressão significativa do abismo que separa ricos de pobres” (GENTILI, 2008, p. 120). Apesar de pós-modernos, ainda mantemos a hierárquica estrutura do capital, poucos no topo e muitos nas extremidades, sobrevivendo num submundo de pobreza, violência extrema e carências.

É verdade que alguns avanços já foram identificados. No campo educacional, o ensino fundamental é um direito de caráter subjetivo e inalienável, mas o direito a escolaridade não representou o a educação de qualidade e, assim os contrastes se ampliam consideravelmente. Nossos ganhos foram pouco significativos, não alteraram o paradigma de exclusão e marginalização. Nossa história é marcada por avanços e retrocessos. Neste contexto, a mudança de paradigma é urgente e os movimentos em prol da transformação social são constantes. Eles crescem e aparecem, conquistam espaços vultosos e ampliam o cenário das discussões em defesa da construção de uma sociedade menos injusta, igualitária e solidária. *“Vivemos em um mundo onde o próprio mundo parece ser um privilégio daqueles que podem pagar (caro) pelo espaço que ocupam”* (GENTILI, 2008. p. 117).

Nossos esforços se direcionam para construção da sociedade equânime, sem a qual não é possível vivermos num mundo justo, onde as riquezas e o poder sejam distribuídos de modo igualitários, onde todos tenham privilégios, daí a necessidade de revertermos nossa ordem social perversa. O modo pelo qual esta se organiza, fabrica nossos indigentes e cria seus flagelos, todos filhos de sua essência exploradora e cruel e da mesma pátria que produz também os privilegiados. Certamente, o novo paradigma é a esperança que dias melhores virão, que de fato, seremos todos iguais em direitos e oportunidades, mas diferentes em nossas identidades. Para o multiculturalismo ser uma prática corrente, é imprescindível criarmos as condições necessárias sejam sociais, culturais, políticas e econômicas.

A sociedade segregada em classes criticada por Marx não corresponde aos pressupostos multiculturais. *“A história do trabalho humano, todavia, efetivou-se até o presente, como mostra Marx, sob a cisão do gênero humano em classes sociais (...)”* (FRIGOTTO, 2006, p. 247).

Vivemos uma intensa e constante exclusão que acomete mais aqueles, que se distanciam dos marcadores identitários valorizados pelas classes dominantes. A vida destes é marcada por pobreza, miséria, violência constante e degradação humana. A lógica imposta pelo capitalismo / neoliberalismo aprofunda, ainda mais, o quadro de miséria que perturba os cidadãos. A pobreza tende a aumentar, cada vez mais, e a riqueza a se concentrar nas mãos de poucos. É contra o privilégio concedido a poucos que nos revoltamos, não é justo, nem coerente com nossa Constituição que um número grande de cidadãos seja condenado à miséria e exclusão, confinado em submundos marcado pela ausência de cidadania e do poder público.

É nítido que sofremos os resquícios de nosso processo histórico. O fato dos diferentes não terem espaço e voz se associa à construção histórica de países marcados pela colonização de exploração, como é o caso lastimoso dos países da América Latina, como o Brasil. A colonização aqui efetivada se encarregou de subalternizar todos aqueles que não correspondiam ao padrão dos dominantes. Não é, por acaso, que as iniciativas que buscam dar centralidade as vozes marginalizadas são intensas nestes países. Direitos sociais negados, exclusão e padronização cultural são apenas algumas facetas das colônias de exploração e de seu sistema capitalista.

Denunciar as mazelas do capitalismo e propor um novo mundo, a partir de valores antagônicos aos atuais é tarefa defendida por vários cidadãos, movimentos sociais, correntes teóricas e entidades da sociedade civil, neste contexto se insere a “Associação Beneficente São Martinho”, local onde a pesquisa se desenvolveu. Esta instituição procura através de seus diferentes projetos reorganizar as práticas sociais e (re) colocar na sociedade os sujeitos ora marginalizados, dando lhes oportunidades de engajamento social e político para que sejam capazes de lutarem por justiça social. Ouvindo suas vozes, respeitando suas diferenças e preconizando o diálogo, daí nosso interesse por um de seus projetos.

Indignados com tantas desigualdades, vozes por justiça ecoam em nossa sociedade. E o número de militantes se multiplica, todos envolvidos na luta por justiça social na medida em que questionam o capitalismo e seus mecanismos perversos,

desafiam as pretensas práticas universalistas e propõem um novo paradigma. Transformar a ordem social vigente.

Romper com o modelo atual é desejo de muitos, principalmente dos que buscam minimizar as injustiças e as desigualdades comuns ao capitalismo / neoliberalismo. É próprio do capitalismo desenvolver-se, contraditoriamente, já que admiti em seu interior dois pólos distintos exclusão e inclusão. Poucos incluídos e muitos excluídos. A construção social sustentada em pressupostos opostos aos do capital é uma das possibilidades vislumbradas para minimização dos males que assombram os menos privilegiados. Não é por acaso que a transformação social é mais demandada nos países periféricos onde os desafortunados imploram ajuda.

As denúncias se intensificam, os descontentamentos se ampliam e a teoria social crítica avança, quando denuncia as contradições capitalistas e aponta suas fragilidades, revelando, o modo malvado, pelo qual faz suas vítimas e fabrica a pobreza. A referida teoria se destaca dados seus questionamentos e posicionamentos em relação às desigualdades. A teoria crítica e o multiculturalismo se entrelaçam na medida em que se comprometem com a valorização das diferenças, rompendo com a lógica dominante de exploração e desprestígios dos menos favorecidos.

Com sua origem na escola de Frankfurt, a teoria crítica reivindica espaços para vozes silenciadas, denunciando as mazelas características do capitalismo e preconizando a construção da sociedade alicerçada na justiça social, hibridização e identidades culturais. *“A “Escola de Frankfurt” não é, na verdade, uma escola no sentido tradicional. O termo designa, ao mesmo tempo, um grupo de intelectuais e uma teoria social específica, de inspiração marxista”* (ALVES–MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p.116). Seu propósito é organizar a sociedade, a partir da solidariedade, dignidade humana, diferença, culturas etc., superando a miséria que assombra os menos favorecidos. *“A teoria crítica não aceita a continuação da miséria”* (PUCCI, 1994, p.31). Os referidos autores vislumbram a reconstrução social, negando a miséria e o capitalismo.

As teorias críticas vislumbram a transformação como alternativa as desigualdades capitalista. Na ordem das contradições deste sistema dois pólos são perfeitamente aceitos e produzidos inclusão e exclusão, os milhares de excluídos estão na lógica do capital e no cerne de suas estratégias de afirmação e reprodução, já marginalização e disparidade são pilares sustentadores da exploração e propiciadores da *mais valia*, que auxiliam no fortalecimento e na disseminação do sistema capitalista. Logo, justiça e equidade são valores incompatíveis com o capitalismo. “*Em um país desigual como o nosso, é possível evitar que a diferença se inscreva como desigualdade?*” (GARCIA, s/d, s/p).

A sociedade formada nos princípios do capitalismo não é capaz de estabelecer relações baseadas em critérios justos, solidários e multiculturais críticos, pelo contrário corrobora para a indignação de milhares de pessoas. Em contrapartida, valores como, superioridade, hierarquia, opressão e subordinação, principalmente daqueles que não possuem suas identidades valorizadas, são preconizados e enaltecidos.

Das estratégias que sustentam o capital, destacamos o desenvolvimento das condições necessárias para a obtenção desmedida de lucro. O fato é que a gerência do sistema capitalista se movimenta e se articula em detrimento da produção e do acúmulo de riquezas, ou seja, cidadania e equidade não se encontram na sua agenda de compromissos. “*A exclusão social constitui marca inquestionável do desenvolvimento capitalista brasileiro*” (CAMPOS, 2003, p.33). Talvez, se centralizasse sua preocupação na garantia dos direitos proclamados na Constituição Federal de 1988, a lacuna entre privilegiado e desprivilegiados seria menos alarmante.

Dentre as perversidades que caracterizam o capitalismo, o dissenso e a disparidade social, cultural, racial são marcantes e co-responsáveis pela busca desesperada por transformação. A exclusão, a desigualdade e as injustiças em suas mais diversas ordens estimulam a organização da sociedade civil que, insatisfeita busca estratégias para construir uma realidade onde os direitos do homem e da mulher sejam respeitados e garantidos.

O movimento transformador se articula à insatisfação da realidade. Negá-la não é o caminho, é preciso conhecer suas condições sociais concretas e lutar contra esse inimigo.

(...) no geral, há nas sociedades, idéias divergentes, hierarquias de valores contraditórios; é sobre esta situação que se dá a reprodução do diferente, do que não é hegemônico, para reforçá-lo, para fazê-lo crescer, para contribuir na construção de uma nova sociedade, dentro, é claro, dos limites de poder e força e, sobretudo, de convicção e de capacidade de luta de quem deseja mudança (GANDIN 1997, p. 18).

talvez, a não universalização dos privilégios torne possível o engajamento das instituições não governamentais e da sociedade civil na luta por justiça social. Como equidade não é uma bandeira capitalista, somente a mudança de paradigma reverterá o quadro de marginalização, em que estão submetidos milhares de cidadãos brasileiros. A situação social de rua de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro é uma das formas de perversidade capitalista. De acordo com informações do relatório semestral do projeto “Ao Encontro dos meninos em Situação de Rua”, estas crianças e adolescentes são em sua maioria negras e pardas. Estes dados se coadunam com as proposições de Gentili (2008) ao afirmar que *“os pobres brasileiros são mais pobres se forem negros, índios, mulheres ou nordestinos, em uma combinação aterradora de fatores que submergem milhares de seres humanos em práticas segregacionistas”* (p. 121).

As disparidades sociais incitam o engajamento da sociedade civil na luta por justiça social. Como equidade não é a bandeira do capitalismo, somente a transformação da ordem social vigente reverterá o quadro de marginalização, que submete milhares de cidadãos brasileiros a miséria. A vulnerabilidade social de meninos e meninas em situação de rua é uma das heranças da sociedade dividida em classes. Dentre as iniciativas que vislumbram romper com esta lógica excludente se destacam as teorias, as ONGs, os movimentos sociais e o Fórum Mundial Social. Todos envolvidos na superação das desigualdades e na luta por democracia.

Na relação dialética estabelecida entre mantenedores e questionadores da ordem dominante, a educação desempenha um importante papel, atuando para conservação e reprodução do *status quo* ou para sua ruptura, quando se compromete com os propósitos da educação libertadora (FREIRE, 1987). Para isso, é necessário desenvolver uma metodologia comprometida com a transformação social, conforme assinalou Gandin (2007). Em relação à função da educação, Bourdieu (1998) destaca papéis distintos, de acordo com seus propósitos. Ela é reprodutora e conservadora quando fundamentada em técnicas e estratégias empregadas pelos grupos dominantes, contribuindo para a manutenção e preservação do *status quo*. É emancipadora quando baseada na educação libertadora.

É provável, por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p.41).

O sistema educacional age a favor das desigualdades sociais, raciais e culturais quando utiliza seus artefatos para reprodução e conservação da lógica dominante. No entanto, se propõe transformador ao se comprometer com a problematização das diferenças, desafiando as desigualdades e questionando as visões estereotipadas, tal como o multiculturalismo. A educação comprometida com a transformação social cumpre um papel libertador (FREIRE 1987), denuncia os mecanismos capitalistas que efetivam a exploração.

Negar a desigualdade, o preconceito e a discriminação social no Brasil é uma hipocrisia. Podemos até ser brasileiros com muito orgulho e com muito amor, mas nunca ignorar a situação de miserabilidade e opressão de nosso povo. Seria “perfeito” viver num mundo onde prevalecesse o respeito às diferenças, a valorização das identidades e a não segregação dos homens e mulheres. Assim, quem sabe,

sentíssemos orgulho de ser brasileiro e, talvez não coubesse o questionamento, *que país é este?*

Lutar por valorização e reconhecimento de grupos marginalizados é uma iniciativa importante, porém não implica mudanças estruturais. É necessário recuperar a tarefa central do multiculturalismo crítico (CANDAU, 2005; CANEN & MOREIRA, 2001; MCLAREN, 1999) transformação social e vislumbrar o desenvolvimento de ações inclusivas, para que mudanças profundas sejam realizadas. Ações paliativas não resolvem o problema, na medida em que não rompem com a lógica da exploração e da desigualdade e, ainda encobrem as disparidades, divulgando um aparente equilíbrio entre sujeitos tratados histórica e politicamente como desiguais e, não diferentes. Encobrir as contradições capitalistas não é a solução. Uma das alternativas é a construção de uma sociedade alicerçada em valores democráticos e solidários.

Talvez o reconhecimento e o perfilhamento tardios das identidades de grupos minoritários (tendo como minoritário o grupo que não possui seus referenciais sociais e culturais apreciados pelos dominantes) sejam empreendimentos vultosos, no entanto, não marca o fim das práticas discriminatórias e opressoras, daí ser imprescindível a transformação. *“Busca-se trabalhar no sentido de abrir espaço para vozes culturais anteriormente silenciadas em currículo e práticas pedagógicas, desafiar preconceitos, identificar origens históricas e promover um horizonte emancipatório e transformador”* (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 28).

A partir do exposto, é nítido que a transformação da ordem social vigente é demanda por muitos, no entanto, ainda é pouco explorada. Para os teóricos do multiculturalismo ela é essencial e aparece constantemente em suas proposições, mas pouco discorrem sobre o assunto. Raros são os autores que se dedicam ao seu estudo, dos quais, apontamos Gandin (2007 e 1997). Ele enfatiza os mecanismos que propiciam a transformação e aponta a necessidade da sistematização metodológica, revelando o quão rigoroso é o percurso.

Quando o tema é transformar a ordem vigente Gandin (2007) define dois processos distintos o técnico e estrutural. O primeiro se refere à alteração das técnicas

utilizadas, trata-se de uma mudança de ordem tecnológica restrita aos instrumentos empregados no desenvolvimento das ações realizadas. Já o segundo diz respeito ao nosso objeto de estudo (transformação social). Indica a mudança de paradigma, sendo necessário romper com a lógica estabelecida a priori para construir novos conceitos e referências. Ocorre em todo o processo e envolve as técnicas, o quadro teórico e as práticas adotadas.

Das técnicas mencionadas pelo autor temos fortes representantes no campo teórico (GENTILI, 2008, GANDIN, 2007, CANEN, 2007, CANDAU E KOFF, FERRARI, 2004, 2006, CANEN & MOREIRA, 2001 e outros). No prático, destacamos as experiências de educação popular e o trabalho realizado por algumas instituições como a São Martinho. *“No Brasil, os movimentos sociais que têm proliferado a partir dos anos de 1980 têm sido particularmente relevantes no desenvolvimento do multiculturalismo”* (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 26). Embora seja expressivo o número de engajados na luta por transformação, ela ainda é uma objeto de estudo pouco explorado, de fato, o que sabemos dela?

Muitos movimentos sociais desenvolvem atividades educativas direcionadas para cidadãos aliados do processo social, estes em grande parte possuem marcadores identitários não valorizados pelas classes dominantes. Estas iniciativas têm cunho político, Freire (1987) assinalou que a educação é um ato político e libertador e a associação Beneficente São Martinho é um destes movimentos.

Já afirmava Gandin (2007), querer transformar não é tudo, para tanto são necessários alguns procedimentos. A transformação exige esforço e trabalho, é preciso criar condições necessárias para o desenvolvimento da prática transformadora. Os sujeitos envolvidos no processo de transformação devem articular-se política e metodologicamente para alcançar os objetivos almejados. Transformar implica mudança, novas regras e atitudes devem ser estabelecidas, disseminadas e apreciadas. Daí, a emergência de categorias, por ora não valorizadas.

A pós-modernidade inaugura o momento em que se questiona com mais efervescência categorias identidades, hibridização, diferença. Mesmo ultrapassado,

para muitos, o materialismo histórico não pode ser suprimido destas discussões, suas contribuições estão atuais na medida em que ainda sofremos as conseqüências da divisão social de classes. Os movimentos transformadores não podem incorrer no erro de valorizar marcadores mestres da identidade híbrida dos sujeitos.

Todavia, as lutas por reconhecimento e valorização que focalizam um dos múltiplos marcadores identitários não representam esforços em prol da mudança, já que centralizam seu trabalho na fragmentação e no congelamento, de apenas um dos diversos marcadores que constituem as identidades, como prefere Hall (2006).

Estabelecer um único referencial identitário é incoerente com a perspectiva que busca reverter a ordem. A identidade não é fixa e imutável. A sociedade contemporânea não admite o enquadramento atemporal da identidade, ela não tem uma essência e sua constituição é resultado das forças antagônicas que se chocam no complexo contexto que é a sociedade brasileira. *“As sociedades da modernidade tardia, (...), são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posição de sujeito” - isto é identidades – para os indivíduos”* (HALL, 2006, p.17).

2.2 A emergência de uma nova categoria: identidades

O advento da pós-modernidade colocou em evidência categorias sociais, antes pouco valorizadas e até desprivilegiadas, tanto nas práticas educativas como nas concepções teóricas. A identidade é uma destas e, hoje, intensificam os diálogos a respeito desta temática a partir de uma perspectiva multicultural crítica ou pós-colonial (CANEN, 2007). A vertente multicultural pós-colonial focaliza a linguagem como produtora das diferenças, sendo esta constituída no contexto social desigual. Então, ela se estabelece reproduzindo a ótica do dominante, neste sentido legitima discursivamente práticas preconceituosas e reforça visões estereotipadas.

Considerando a linguagem como construção social, compreendemos que ela auxilia na manutenção e reprodução da lógica capitalista, quando não articulada aos pressupostos da transformação social, assim como é responsável pela construção de identidades. As identidades são construídas na relação dinâmica dos sujeitos com seu meio social e a linguagem propicia esta construção. *“Pensar o discurso como construção social é pensar como a realidade vai sendo construída pelos participantes e como eles próprios vão construindo a si mesmos e aos outros, através dos discursos”* (FERRARI, 2004, p.8).

Quando o assunto é identidade, além da linguagem, a categoria hibridização também é considerada. Canen e Oliveira (2002) definem identidades híbridas como aquelas constituídas por inúmeros marcadores identitários e isso dificulta o congelamento a partir de um indicador mestre. Conforme sugere Ferrari (2004) a linguagem auxilia a construção de identidades, logo discursos preconceituosos formam identidades estereotipadas e acirram as desigualdades e as discriminações. Percebemos que a identidade cristalizada e estática marcante no homem moderno vive, atualmente, uma crise e cede espaço para os questionamentos híbridos.

A hibridização é focalizada nas discussões sobre o processo de construção da identidade, que deixa de ser universal baseada, em apenas um marcador mestre tornando-se, agora, transitória e dinâmica, em virtude da pluralidade de seus marcadores. Assim, dificulta-se seu congelamento e essencialismo. A identidade não é fixa, não se pretende absolutizar esta categoria, pelo contrário, a hibridização indica a dinamicidade que envolve o processo de formação identitária dos sujeitos, além de desafiar preconceitos e questionar a construção das diferenças. Por isso, é impossível focalizar um marcador mestre, ignorando todos os demais que constituem o homem e a mulher, tais como os de raça, etnia, opção sexual e assim por diante.

Canen e Canen (2005) ressaltam a identidade e a hibridização como categorias centrais no multiculturalismo. Evidenciam, também, a transitoriedade que marca a identidade e, conseqüentemente, desafiam concepções teóricas que a congelam em função de um marcador mestre. O hibridismo identitário compreende o

entrecruzamento dos marcadores identitários. A padronização identitária é questionada nas vertentes crítica e pós-colonial do multiculturalismo.

Estas abordagens multiculturais desafiam o congelamento das identidades e problematizam as diferenças dentro das diferenças, negando as ações que se centralizam exclusivamente num marcador mestre da identidade. A hibridização desafia a idéia de identidade universal e homogênea e interroga o etnocentrismo, “(...) *a formação da identidade implica que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais*” (CANEN, 2007, p.95).

Na sociedade brasileira, a pluralidade cultural é marcante. Essa diversidade se explicita nas múltiplas camadas (CANEN, 2007) que perfazem a identidade dos sujeitos. A legitimação de um único padrão identitário elimina o pluralismo cultural e marginaliza nossa gente, principalmente aqueles que não têm suas práticas valorizadas pela sociedade capitalista. A hibridização problematiza e desafia as iniciativas universalistas.

O termo identidade não representa a pluralidade de sentidos, para Hall (2006) que substitui por identidades, marcando as diferenças e a dinâmica dos contextos em permanente transformação e Garcia (1999) avança quando traz para nossas reflexões as questões poder que perpassam a construção das identidades. Coadunando-se com as argumentações de Foucault (2006). “*Se é na diferença que componho o meu eu, é também, na diferença, que surge a questão de poder, que se explicita na aceitação ou no repúdio ao outro*” (GARCIA, 1999, p. 25).

O processo transformador também questiona a homogeneização cultural e avança ao se apoiar em valores plurais que compreendem o dinamismo social e respeitam a diversidade dos grupos. Deste modo, a identidade é móvel e sua mobilidade se relaciona com o contexto onde o indivíduo tece suas práticas sociais.

As sociedades da modernidade tardia, argumenta ele, são caracterizadas pela “diferença”, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados (HALL, 2006, p.17).

Canen e Canen (2005) apontam a dimensão inacabada da identidade, construída na dinamicidade das relações interpessoais, que se chocam e se entrecruzam, dentro de um mesmo contexto. A este respeito Ferrari, (2004) também enfatiza o caráter dinâmico das identidades construídas através da linguagem, no contexto social.

Uma tentativa de dar conta desses questionamentos é feita ao se incorporar o conceito de hibridização identitária (MCLaren, 2000; Canen & Moreira, 2001; Canen & Oliveira, 2002), a partir do qual as identidades são percebidas como múltiplas, contingentes e sempre provisórias, resultantes de uma pluralidade de marcadores identitários que não podem ser reduzidos a apenas um marcador mestre, seja ele racial, de gênero, de religião ou outro. Nessa perspectiva, ao compreender que as identidades são constituídas na pluralidade, desafia-se o congelamento das mesmas, bem como as narrativas que constroem preconceitos e dicotomias entre negro e branco, homem e mulher e assim por diante (CANEN e CANEN, 2005 p.173).

Multiplicidade é uma das dimensões valorizadas, quando nos referimos à constituição provisória das identidades. Esta formação identitária plural é marcada pela tensão e pelo conflito. Logo, questionar a formação “sólida” e homogênea da identidade é um compromisso do multiculturalismo crítico, que se propõe problematizar os aspectos cristalizados e etnocêntricos tão privilegiados na sociedade contemporânea, tendo em vista sua formação histórica e a supremacia capitalista.

Além de explicitar a hibridização das identidades Canen e Canen (2005) avançam ao propor sua classificação em três dimensões, quais sejam: individual, coletiva e institucional. Esta categorização compreende a multiplicidade envolvida na

constituição da identidade, revelando a tensão que abarca o processo de construção identitária. Estes autores comentam as tipologias apresentadas, no entanto, para esta pesquisa interessa a individual e a coletiva.

Classificada em individual, institucional e coletiva, a identidade é estudada por Canen e Canen (2005). A identidade coletiva aproxima os indivíduos e grupos sociais que tenham, em comum, a construção de suas identidades marcada pela formação social, cultural e histórica de seu país. Certamente, suas identidades trazem expressões nítidas desta formação. Agrupa pessoas com histórias de vida semelhantes, como é o caso dos excluídos. Daí, neste estudo, considerarmos a exclusão social um marcador identitário, na medida em que compõem a identidade coletiva das classes populares. *“Identidade coletiva refere-se a algum marco da identidade percebido como central na construção de sua história de vida e das relações desiguais e preconceituosas que a atingem”* (CANEN & CANEN, 2005, p. 43).

2.2.1 Categorias emergentes na pós-modernidade

A pós-modernidade traz, para o centro das reflexões, categorias - identidade, diferença e culturas – antes abandonadas pela ótica etnocêntrica. Os discursos pós-modernos desafiam e problematizam as práticas que desconsideram a tensão e a diversidade marcantes, destas categorias.

Transformar a sociedade é a alternativa proposta para o reconhecimento de valores, ora ignorados pelo capitalismo. Por isso, se estas categorias não são privilegiadas, a estrutura capitalista tem grande parte de responsabilidade. Cabe ressaltar que o capital não valoriza a pluralidade e, ainda, preconiza a padronização. O contexto social é dicotômico: de um lado estão os sujeitos legitimados pelo sistema e de outro todos aqueles que não possuem suas identidades valorizadas.

McLaren (1999) enfatiza que, por detrás da opção sexual e da cor da pele, há uma estrutura social concreta, dada a priori, favorecendo o não reconhecimento das diferenças. Mesmo havendo outras dimensões a serem valorizadas pelas discussões críticas, nenhuma delas é mais importante que a ruptura com estrutura social capitalista. Contudo, os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil podem e devem se organizar na busca de reconhecimento e valorização das identidades (HALL, 2006), mas nunca acreditar que sua agenda de compromisso se limita a estas questões.

Na realidade, as iniciativas e os movimentos críticos ajudam a tecer a rede de lutas por transformação, comprometidos com a reestruturação social. As lutas pontuais auxiliam na finalidade mais ampla: transformar a ordem social vigente. É importante destacar que, a tarefa de ressignificação não pode ser alienada, requer planejamento e envolve conflito.

Transformar implica construir novos significados, ressaltando a hibridização que marca as identidades e se afastando da organização social baseada nas orientações capitalistas. As relações sociais desiguais são produzidas e valorizadas pela sociedade, logo, para que a equidade seja prioridade é necessário sistematizar novas práticas sociais. A educação transformadora é incoerente quando ignora, que a estrutura social capitalista é responsável pelas contradições atuais. Sendo assim, as iniciativas em prol da transformação devem buscar o pensamento crítico e desafiar as relações desiguais perpetuadas pela prática econômica capitalista.

Das categorias incoerentes com a transformação destacamos a visão etnocêntrica. Não é compreensível que movimentos e teorias críticos e libertadores se sustentem no etnocentrismo, concepção apreciada pelo dominante. Desta maneira, o relativismo cultural é a concepção mais oportuna para práticas que vislumbram a transformação social, mas sem extremismos. A vertente crítica do multiculturalismo é veemente, contra qualquer forma de radicalismo.

2.3 Culturas e transformação social

Se categorias como identidades e culturas estão no cerne das discussões acadêmicas, isto significa que a concepção etnocêntrica não é mais a ótica pela qual os comportamentos são julgados e orientado, revelando a tensão marcante entre: conservação x transformação. A idéia de um padrão sócio-cultural único não corresponde mais às expectativas do mundo pós-moderno, embora, ainda, ocupe lugar de destaque nos artefatos sociais e em algumas práticas educativas, percebemos a intensidade dos discursos opositores.

O pensamento crítico não comporta a universalização de práticas e de costumes, reconhecendo a pluralidade e a hibridização como dimensões a serem valorizadas pelas iniciativas que rompem com a organização dominante. Diante da multiplicidade, não podemos aceitar a universalização dos hábitos e práticas, já que no contexto de transformação, diferentes teias são construídas e reconstruídas. O declínio do etnocentrismo favoreceu a ascensão da concepção relativista de cultura, esta, por sua vez, reorganizou a pluralidade no contexto social, aceitando e valorizando as diferenças. Nesta vertente, a heterogeneidade avança, respeitando a identidade dos sujeitos.

Enquanto o etnocentrismo preconiza um conjunto de valores universais a ser compartilhado por todos independente do pluralismo característico da sociedade. Em contrapartida, a perspectiva relativista valoriza práticas e costumes de todos, tomando como referência o contexto onde foram produzidos, respeitando a diversidade característica dos grupos e se ancorando nos aportes da antropologia Social. Nesta perspectiva, a expressão “culturas” é foco de reflexões, reconhecendo e incluindo práticas culturais e sociais por tanto tempo marginalizadas.

Apesar da teoria relativista favorecer a compreensão das culturas e possibilitar o desenvolvimento de práticas educativas plurais, é necessário salientarmos que seu

extremismo alienado condena a abordagem multicultural crítica e pós-colonial que não admite essencialização de marcadores mestres da identidade.

No caso do multiculturalismo, alguns autores tais como Bourdieu (1999) expressam o receio de que, sob o pretexto de defesa de identidades marginalizadas e, em muitos casos, da visão relativista, tal visão poderia estar criando novos universalismos e novos essencialismos identitários (CANEN, 2007, p.98).

Até uma perspectiva aparentemente, inclusiva como a relativista precisa refletir sobre suas proposições, evitando radicalismos, para não incorrer nos erros que condena.

Quanto à tensão entre universalismo e relativismo cultural, de grande relevância para a ação educativa, em especial para as questões curriculares, entendemos que, nos dias de hoje, é preciso que nos situemos de maneira crítica, seja no que se refere aos chamados conhecimentos e valores universais, seja no que diz respeito ao relativismo cultural radical. O que estamos querendo afirmar é que é necessário, ao mesmo tempo, questionar a idéia da existência de conhecimentos e valores considerados universais (quase sempre centrados na cultura ocidental e européia) (...) (CANDAU e KOFF, 2006, p. 474).

O questionamento de valores universais defendido pelo relativismo se coaduna com as proposições de Freire (1987), na medida em que, ambos enfatizam o processo de construção e reconstrução característico da sociedade plural e dinâmica. Assim, confirmam o caráter transitório das práticas sociais e legitimam as práticas sociais dos grupos (culturas). A dialética é uma de suas características e, é responsável pela mediação entre o velho e o novo paradigma. Neste processo dialógico, afetamos e somos afetados e, a partir dessa interação, ressignificamos nossas percepções e reconstruímos nossos conceitos. Todos são sujeitos neste processo de reconstrução.

Transformar implica modificar algo já está estabelecido e sedimentado, por isso, exige esforço e trabalho árduo. A proposta transformadora se funda em conceitos, teorias e ações contrários aos preconizados e difundidos pela realidade existente. É, justamente, neste contexto de ressignificações que o relativismo cultural revela seus potenciais multiculturais, apesar de suas tensões.

A Antropologia é um dos campos da Ciência Social que reforça a dimensão plural da cultura, enfatizando a diversidade das relações construídas nos diferentes segmentos sociais. Os cidadãos constroem sua cultura, a partir da teia de significados estabelecidos nos espaços plurais onde constituem suas relações e práticas. Deste modo, contextos sociais múltiplos e sujeitos heterogêneos produzem práticas multiculturais que devem ser reconhecidas e legitimadas nos vastos espaços da sociedade.

Na medida em que valoriza as diferenças, a Antropologia Social nega a universalização e considera a diversidade e as identidades plurais construídas, com base no dinamismo e nas linguagens plurais dos espaços sociais. Logo, as diferenças que distinguem os povos se relacionam aos intercâmbios e entrecruzamentos empreendidos na conjuntura, a qual se inserem. Esta perspectiva rompe com o universalismo e contribui para discussões em prol do multiculturalismo crítico, daí sua importância neste estudo.

Dentre seus autores Cuche, (1999) tece reflexões relevantes para nosso estudo. Ele salienta a tensão existente entre a concepção etnocêntrica de cultura e a relativista, traça sua historicidade e enfatiza o conflito entre universalismo e relativismo, conflito este, presente na perspectiva multicultural crítica. Segundo Canen (2007) esta tensão se encontra no cerne do multiculturalismo.

Enquanto o universalismo valoriza um padrão de referência para todos, o relativismo nega qualquer possibilidade de essencialização, condenando a verdade absoluta e destacando as relações sociais plurais construídas e compartilhadas na sociedade.

A visão etnocêntrica acredita que há uma essência cultural a ser partilhada socialmente. E o conjunto de valores e práticas que deve ser assimilado é o do grupo dominante. Esta menospreza a diversidade e impõe a padronização. Nesta perspectiva, cultura é única e, por sua vez, a civilizada, cabendo aos não civilizados a evolução cultural. Em contrapartida, a concepção relativista apresentada por Boas (1896, apud CUCHE, 1999) rompe com a perspectiva universalista e propõe uma concepção plural para cultura, tendo como referência os padrões culturais construídos na interação dos sujeitos com os outros e com o meio. Cultura passa ser relacionada aos contextos, portanto, o termo mais adequado é culturas.

Cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo, este “espírito” próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos. Boas (1896), pensava que a tarefa do etnólogo era também elucidar o vínculo que liga o indivíduo à sua cultura (Apud, CUCHE, 1999, p.45).

2.4 Etnocentrismo x Relativismo

Segundo o sociólogo americano Willian Summer, a palavra etnocentrismo surgiu como referência à visão que utiliza o seu grupo social como padrão para julgar os demais, independente da pluralidade de realidades. Para Garcia (1999) etnocentrismo é o julgamento que fazemos dos outros, utilizando como parâmetro nosso conjunto de referência.

“(...) etnocentrismo é o termo técnico para esta visão das coisas segundo a qual nosso próprio grupo é o centro de todas as coisas e todos os outros grupos são medidos e avaliados em relação a ele [...]. Cada grupo alimenta seu próprio orgulho e vaidade, considera-se

superior, exalta suas próprias divindades e olha com desprezo as estrangeiras. cada grupo pensa que seus próprios costumes (Folkways) são os únicos válidos e se ele observa que outros grupos têm outros costumes, encara-os com desdém” (CUCHE, 1999, p. 46).

A perspectiva etnocêntrica tem suas práticas sociais como modelo de comportamento e, a partir dele, julga as outras. A pluralidade cultural não é valorizada. Geralmente, o padrão legitimado é o hegemônico, que ocupa lugar central nesta concepção teórica, os demais são tidos como expressões culturais periféricas, em constante esforço para alcançar a cultura predominante. O etnocentrismo cultural propõe uma cultura no centro e marginaliza as outras.

A diversidade cultural não só muitas vezes é negada, como categorizada e hierarquizada em diferentes etapas do processo evolutivo. De acordo com Cuche (1999), o etnocentrismo confirma a pluralidade, mas não desafia os preconceitos relacionados a ela, contribuindo para a sedimentação de estereótipos. E reconhece um padrão único quando explicita que as demais culturas devem enquadrar-se nele. As culturas são movimentos direcionados para atingir a “cultura civilizada”. Deste modo, a pluralidade e o hibridismo das identidades são compreendidos como empenho dos povos para alcançarem a absolutização cultural de suas identidades expressa pela apropriação do conjunto de práticas valorizadas socialmente.

Percebemos a supervalorização do padrão cultural dominante e a desvalorização e a não aceitação de outras manifestações culturais constituídas, a partir de embates com as diferenças. O extremismo cultural é uma de suas características.

Tendo em vista a tarefa central do multiculturalismo crítico, transformação social (MCLAREN, 1999) e o questionamento das relações desiguais de raça, gênero, etnia, notamos que a perspectiva universalista de cultura é incompatível com os pressupostos multiculturais críticos. No etnocentrismo, as diferenças são celebradas como - no multiculturalismo folclórico, estando desvinculadas da problematização e do

desafio a posições dogmáticas - mecanismos que proporcionam a reestruturação social em bases plurais.

(...) tal perspectiva universalizada implica o silenciamento de certas vozes e culturas, em nome de uma “pseudo” universalidade que, na verdade, estaria construindo escalas nas quais se classificam como superiores aqueles valores correspondentes aos das classes hegemônicas na sociedade (CANEN, 2007 p. 97-98).

Assim, somente o grupo dominante tem sua identidade aceita e valorizada, os demais se encontram à margem do processo social. Um estudo que ressalta as contribuições do multiculturalismo crítico com ênfase na transformação da ordem social vigente se afasta das proposições do etnocentrismo. Deste modo, o relativismo cultural ganhou espaço de destaque em nossas discussões, uma vez que possibilita o questionamento das diferenças e desafia as visões preconceituosas.

Com relação ao relativismo, é preciso atenção para não cair no equívoco de absolutizar às identidades dos sujeitos, focalizando e enaltecendo seus marcadores mestres. A hibridização é uma estratégia utilizada para que as iniciativas comprometidas com o questionamento das diferenças não incorram no erro de supervalorizar a identidade dos indivíduos, entregando-se ao extremismo do relativismo cultural. Conforme salientou Bourdieu (1999) citado por Canen (2007).

(...) o conceito mais alargado de identidade que propomos, bem como sua visualização no contexto multicultural pós-colonial, traz, acreditamos, novo fôlego a visões multiculturais, superando limites essencializantes em que o multiculturalismo pode recair. Isso porque tais visões justamente questionam a essencialização das diferenças, propondo formas pelas quais as lutas de grupos identitários possam ser articuladas à busca de desafio a preconceitos e congelamento identitário, de forma ampla (CANEN, 2007, p.98).

Para Cucho (1999), os estudos de Boas (1896) se preocupavam em estudar e compreender as diferenças dentro do contexto social que foram produzidas. Os

preconceitos são equivocados, nesta visão, pois ignoram a multiplicidade dos contextos e das interações sociais. Segundo ele, a diferença fundamental entre os homens é a cultura, por sua vez, constituída em diversos locais e em permanente processo de formação. Esta influencia muito mais que os condicionantes genéticos, sendo as culturas valorizadas em suas particularidades e compreendidas em seu contexto gerador.

O referido autor colabora para as discussões e ações sociais que almejam transformar as relações sociais desiguais, quando propõe compreender as diferenças com base no lócus em que foram construídas e reproduzidas, além de enfatizar o pluralismo cultural. Este autor fundamenta nossas reflexões, na medida em que desafia os julgamentos estereotipados e reconhece o hibridismo, contribuindo para os discursos multiculturais.

As reflexões suscitadas pela teoria relativista articulam-se aos pressupostos da teoria multicultural crítica e aos da transformação social, dado o seu reconhecimento de práticas culturais e sociais rejeitadas e desprestigiadas pela estrutura capitalista.

Como corpo teórico, o multiculturalismo examina o conhecimento transmitido nas diversas instâncias produtoras e transmissoras de cultura, identificando etnocentrismos, visões estereotipadas de determinados grupos e buscando aberturas para a incorporação de uma pluralidade de vozes, de formas diversas de se construir e interpretar a realidade (CANEN e MOREIRA, 2001, p.22).

Refletindo acerca dos propósitos do movimento teórico e político multicultural crítico, notamos, que o relativismo cultural favorece os estudos e as ações comprometidos com a educação popular desenvolvidos no sentido de desvelar as relações desiguais estabelecidas na sociedade capitalista, já que negam seus pressupostos, valorizam o diálogo e reconhecem as diferenças. Cada cultura expressa suas particularidades, seus hábitos, costumes e valores.

2.4.1 Antropologia e cultura

Dentre as diversas abordagens de cultura, a vertente da antropologia social oferece suportes significativos e apropriados para investigação desenvolvida. Nesta concepção, cultura é um conjunto de significados compartilhados no contexto social que se distingue, conforme as experiências construídas na sociedade. *“Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (arte) ou estado de ser (civilização)”*. (CANEN & MOREIRA, 2001, p. 19).

Dos autores que contribuem para discussão, destacamos Dauster (2003), Geertz (1989) e Laraia (2004). Eles apresentam reflexões expressivas, tendo em vista seus potenciais multiculturais críticos e a aproximação com a abordagem relativista. Em função disso, Dauster (2003) relaciona o conceito de cultura às práticas sociais plurais, posicionando-se contra a lógica universalista atrelada à cultura e as identidades plurais. Para referida autora, a cultura é construída na dinamicidade e pluralidade dos contextos sociais, o que explica sua diversidade e polissemia.

Cultura é termo polissêmico. Não se trata, contudo, de percebê-lo dentro da lógica do senso comum que dá margem a declarações sobre os grupos que diferem de nós, em tons que podemos identificar nas seguintes expressões: “eles não têm cultura, são selvagens, sem moral, têm costumes bárbaros”. Estas são afirmações que revelam posturas etnocêntricas (DAUSTER, 2003, p.4).

Tais afirmações vêm ao encontro das contribuições de Geertz (1989). Segundo ele, a cultura articula-se à semiótica. Esta relação se refere ao sistema de significação, a partir do qual os homens constituem seus significados na rede de relações que engendram a atividade humana, sendo esta compreendida como prática social, produzida nas relações sociais. Cada sistema de significação diz respeito à sua prática e às formas de mediação dos sujeitos com a sociedade e seu grupo específico, daí

sua diversidade e singularidade. Nesta perspectiva, a diversidade cultural e social é fruto dos relacionamentos grupais com o contexto social no qual estão inseridos.

O próprio povo não é uma coletividade homogênea, mas apresenta numerosas estratificações culturais, variadamente combinadas; estratificadas que, em sua pureza, nem sempre podem ser identificadas em determinadas coletividades populares históricas, sendo certo, porém, que o grau maior ou menor de isolamento histórico de tais coletividades fornece a possibilidade de uma certa identificação (GRAMSCI, 1968, apud GRACIANI, 2001, p. 66).

Enquanto sujeito sócio-histórico possuímos em comum: a identidade coletiva caracterizada pela espécie humana, dentre outros marcadores. Esta, por sua vez, nos distingue dos demais animais e caracteriza, já que os define como seres racionais, dentre outros indicadores identitários. No entanto, cabe salientar que, além dela, cada indivíduo tem sua identidade individual, responsável por nossas especificidades e diferenças. *“Quando pensamos no “multi” imaginamos uma série de “uns”, sendo que cada “um” tem uma identidade”* (GARCIA, 1999, p. 24). A este propósito Canen e Canen (2005) apontam que a identidade é construída a partir das interações estabelecidas no contexto social. A identidade individual é pessoal e diz respeito aos múltiplos marcadores identitários que a constituem, tais como classe social, raça, gênero e outros. Apesar dos homens desfrutarem de uma identidade coletiva, sua interação com o meio e sua rede de relacionamentos é plural, por isso somos singulares. Daí a diversidade de comportamentos, atitudes e valores.

Semiologia é a ciência articulada à significação e ao conjunto de signos. Ela explica as diferenças, a partir da centralidade humana, colocando o homem como protagonista principal na produção dos sentidos e significados, compartilhados ou não por toda sociedade. A tendência cultural fundamentada nos aportes da semiologia se aproxima do paradigma multicultural crítico. Juntos, questionam as diferenças, reconhecem a pluralidade e revigoram a luta por transformação social.

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p.15).

Para Geertz, cultura refere-se à produção de sentidos e significados construídos pelos grupos sociais, que produzem história e práticas culturais relacionadas aos seus respectivos contextos. Assim, somente neles seus sentidos e significados podem ser compreendidos. O homem em suas diversas relações com o meio e outros homens tece e compartilha uma teia de significados. Os sentidos atribuídos a esta teia modificam-se de acordo com o local onde são constituídos, e seus significados ficam restritos ao meio no qual foram construídos.

Portanto, a superioridade relacionada à cultura perde a razão. As práticas culturais são diferentes, em virtude da heterogeneidade dos contextos sociais, onde as culturas são produzidas. *“A palavra cultura evoca, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo”* (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 19).

Dos autores que discutem sobre o conceito de cultura, Geertz (1989) se aproxima dos propósitos multiculturais críticos. Sua articulação entre semiologia e cultura suscita reflexões acerca das diferenças que marcam os contextos sociais, apontando tratar-se de uma diferença comum entre sujeitos com identidades híbridas. Este autor não prioriza nenhum padrão cultural, pelo contrário, ressalta as particularidades das culturas compartilhadas nos diversos segmentos da sociedade, tendo em vista a teia social que a constituiu. Então, identificamos em seus argumentos correspondência com a pesquisa desenvolvida.

Além de Geertz (1989), Laraia (2004) trabalha o conceito de cultura articulado ao contexto do indivíduo e próximo de nossas convicções. Segundo ele, as relações

sociais estabelecidas pelos sujeitos com seus grupos são essenciais para o desenvolvimento das práticas culturais. Esta concepção inviabiliza a idéia de superioridade cultural, já que é o contexto quem determina ou condiciona a cultura e não os condicionantes genéticos ou raciais.

Os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais. Segundo Felix Keesting, “não” existe correlação significativa entre a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais (LARAIA, 2004, p.17).

2.5 Retórica e transformação social

A pesquisa na abordagem qualitativa não admite o universalismo e ressalta o dinamismo característico das Ciências Sociais, ampliando as possibilidades. Daí, sua articulação com a Retórica, sendo esta associada ao plausível, negando qualquer forma de essencialismo. Iniciamos esta seção com a seguinte questão: o que é retórica? Lembrando que se trata do verossímil. Não pretendemos definir quaisquer das categorias teóricas apresentadas, apenas explicitamos nossa percepção sobre elas, considerando a dinâmica do contexto social, em permanente transformação, onde nossos conceitos são construídos e desconstruídos.

Talvez, alguns acreditem que incluir a retórica no quadro teórico seja insolência, dados a marginalização e os desprestígios associados a ela. No entanto, sua inclusão tem dois propósitos: o primeiro, diz respeito ao papel que Gandin (2007) atribui ao processo de reprodução consciente que viabiliza a transformação social; e o segundo, relaciona-se à difusão do trabalho realizado por Perelman (2004), que ressignifica a retórica e sua utilização. Este autor lança a base para a construção da nova retórica, vista como recurso argumentativo, com finalidade de conquistar a adesão do auditório. Conquistá-lo é uma das tarefas do pesquisador, que se apóia na metodologia para alcançar seus objetivos. Além disso, quem deseja transformar a estrutura social

capitalista, também, precisa ganhar adesão do auditório, demonstrando sensibilidade e coerência na utilização dos mecanismos adotados para este fim.

A nova retórica, a partir de seus propósitos, se distancia da empregada pejorativamente por alguns sofistas, estes, por sua vez, preocupavam-se em vencer, apoiando-se em quaisquer estratagemas. Talvez um desconhecedor do trabalho de Perelman (2004) pode vir a questionar a teoria da argumentação como suporte teórico de fundamentação, já que não conhece as técnicas argumentativas persuasivas da retórica adotadas, tanto na argumentação oral, como na escrita e com a finalidade de ganhar audiência.

Alguns sofistas (eristas) limitaram as funções da retórica, empregando-a sem cientificidade e rigor. Entretanto, Perelman (2004) avança, legitimando a retórica como teoria capaz de contribuir à produção do conhecimento. *“A retórica clássica, a arte de bem falar, ou seja, a arte de falar (ou de escrever) de modo persuasivo se propunha estudar os meios discursivos de ação sobre um auditório, com o intuito de conquistar ou aumentar sua adesão às teses que se apresentam ao seu assentimento”* (PERELMAN, 2004, p.178).

Os enunciados do referido autor, clarifica que a adesão das teses apresentadas pelo orador, é fundamental no processo de persuasão. A prática argumentativa deve se direcionar para o assentimento da transformação enquanto possibilidade de mudança, neste caso. Transformar implica reconstrução, valores divergentes dos já sedimentados, para isso, é necessário conquistar apoio de muitos auditórios. Mudar o sedimentado e corriqueiro requer esforços, o novo abala as convicções e relações já estabelecidas.

Os agentes transformadores² constroem sua argumentação nas contradições da estrutura social capitalista, utilizando a ancoragem social do discurso como uma das categorias multiculturais críticas. Exemplos não faltam para esta ancoragem. Cabe ao orador engajado no movimento de ressignificação buscar instrumentos que possibilitem a adesão do auditório e, assim, persuadir o público a aderir à sua

² Chamamos aqui agentes transformadores os sujeitos empenhados na construção da sociedade justa e solidária

proposta renovadora. Considerando a realidade concreta, este processo de transformação apoiado na argumentação e persuasão é tarefa difícil. O orador precisa convencer seu público que a mudança será vantajosa, para isso, é necessário valer-se dos recursos argumentativos.

Infelizmente, o vigente não é o sonhado, mas o concreto e gerador dos nadas como afirmou Gentili (2008). Nele, construímos nossas práticas, mesmo perante as contradições capitalistas. Apesar de suas limitações e suas ineficiências, formamos e somos formados, é o único que conhecemos. Daí, convencer que a reconstrução social é possível e mais apropriada a todos é trabalho árduo. Talvez, a novidade e o desconhecido sejam grandes desafios à transformação. Ela propõe construir uma sociedade diferente, desconhecida, sem garantias de que realmente será melhor.

A reprodução consciente assume centralidade no processo de transformação. O processo transformador depende da representação de uma filosofia diferente da consolidada na contradição da realidade existente. *“Falo da transformação que envolve o crescimento da consciência crítica. Neste caso, o grupo, o movimento ou a instituição deve compreender que se encontra, sempre, num processo de reproduzir”*. (GANDIN, 2007, p. 18). Acreditamos que a reprodução se opera, basicamente, pela argumentação, sendo assim, ela pode ser usada, ao contrário da imposição, como mecanismo vital para consolidação da transformação social. *“A teoria da argumentação estuda as técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das mentes às teses que se apresentam ao seu assentimento”* (PERELMAN, 2004, p. 304).

Concordamos com (GANDIN, 2007), na medida em que se trata da “reprodução” consciente, crítica e articulada ao novo paradigma, diz respeito, a argumentação coerente apresentada pelo orador que deseja assentimento de seu auditório. Os pressupostos defendidos pelo orador devem assentar-se em razões e valores motivadores, ou seja, têm que ser fortes o suficiente para conquistar o público e convencê-los.

Os processos argumentativos são os “mecanismos” pelos quais os grupos sociais mantêm sua identidade, suas crenças, valores e assimilam novos conhecimentos. No entanto, nas Ciências Sociais a argumentação não é tomada como tema e nem se considera as teorias da argumentação bem estabelecidas (MAZZOTTI E OLIVEIRA, 2000, p. 49).

Assim como Perelman (2004), Mazzotti e Oliveira (2000) também privilegiam a argumentação enquanto instrumento formador, daí ponderarmos sua relevância nesta discussão. Considerando que a transformação social se alicerça a partir das dicotomias estruturais capitalistas e lança bases para a construção da sociedade justa e solidária, de modo algum ela pode se erguer pela imposição de seus ideais. O ideal é que conquiste o público e não o oprima, como faz o capitalismo. Neste caso, as técnicas discursivas são fundamentais para às práticas que pretendem transformar a ordem vigente.

O objetivo do diálogo retórico e do processo da argumentação não é encontrar um “meio termo” ou “dividir as diferenças”. O objetivo do diálogo é, se possível, conseguir o apoio de toda a audiência aos nossos argumentos ou, pelo menos, ganhar seguidores para nossa causa apresentada e justificada (PERELMAN, 2004, p. 76).

O diálogo é um mecanismo que auxilia os agentes transformadores a conquistarem a adesão do público o qual pretendem convencer. Por isso, articulamos a teoria da argumentação ao processo de transformação social. O argumento é uma das estratégias utilizadas por estes durante sua ação educativa. Sendo assim, a nova retórica (PERELMAN, 2004) desempenha função importante no processo transformador, quando reconhece a teoria da argumentação como instrumento para ganhar adesão, além disso, desvincula a retórica dos sofistas.

Diferente da filosofia positivista, a nova retórica acredita que os valores podem ser construídos e reconstruídos socialmente, pois se constituem no processo histórico-social e, dada sua dinamicidade, as reformulações são perfeitamente possíveis. O

autor defende que as idéias se tornam legítimas pelo reconhecimento e adesão do auditório, tendo adesão, ganha legitimidade.

Nesta concepção, desafia-se a verdade absoluta, em função da razão razoável, coaduna-se com os propósitos multiculturais, já que questionando, assim como o multiculturalismo posturas dogmáticas, condenando o radicalismo. Desta maneira, não há idéias atemporais ou universais, mas relativas ao contexto em permanente processo de mudança.

A nova retórica dialoga com as culturas constituídas nos diversos segmentos da sociedade, favorecendo o diálogo com as diferenças, uma vez que nega a homogeneidade e a imposição, estremece os pilares do universalismo. Assim, afasta-se da retórica pejorativa produzida por alguns sofistas e assume um sentido promissor, no campo da Ciência Social e nas iniciativas de educação libertadora.

Um de seus princípios diz respeito à construção da realidade, a partir da argumentação. Não existe verdade *a priori* e nem imutável, ela é construída social e historicamente, na medida em que os indivíduos interagem com o contexto e com seus pares. Logo, a retórica, como referencial teórico, possui potenciais multiculturais que problematizam a essencialização do discurso e da cultura, contrapondo-se a posições preconceituosas.

O processo de transformação se efetiva por meio da reprodução consciente de uma nova mentalidade social, transformada pela argumentação crítica dos envolvidos na luta pela reconstrução da sociedade vigente. E focaliza os seguintes aspectos: justiça, solidariedade e equidade. Para este processo transformador tornar-se realidade, é necessária a adesão do grupo, ou seja, do auditório, principalmente do que se encontra em situação de vulnerabilidade social. Trata-se de um processo dialógico, em que a transformação social precisa ser compreendida e não imposta, dando voz aqueles antes marginalizados. “(...) *do ponto de vista retórico, devemos manter o dinamismo, preparando sempre argumentos novos e convincentes para melhorar a concessão na direção que desejamos*” (PERELMAN, 2004, p. 76).

A retórica tem função essencial no processo transformador, propiciando o diálogo e a negociação no processo dialógico estabelecido entre orador e auditório, com a finalidade de ganhar adesão do público. Aderir significa aceitar a argumentação desenvolvida por outrem, sendo este processo permeado pela tensão entre o exposto pelo orador e o que o auditório acredita e espera ouvir. A adesão relaciona-se ao processo de identificação dos argumentos apresentados ao auditório. O público não precisa acolher os valores do orador, basta que compartilhe de alguns de seus pressupostos para que se torne multiplicador de sua proposta, contribuindo para adesão, ao multiplicar as informações.

Para o referido autor (2004), a adesão não se restringe à aceitação ou à rejeição dos argumentos expostos pelo orador. O auditório precisa encontrar unidade, um elo com o discurso apresentado para que possa aderir à proposta. A adesão não é uma simples escolha do mais conveniente, pelo contrário, estabelece-se um compromisso com a proposta ideal.

O argumentador que propõe estabelecer uma ordem diferente precisa trabalhar arduamente, já que necessita persuadir o público de suas convicções e de que a proposta apresentada é a existente. Ele não deve esperar que o público modifique seus valores e crenças em função de sua argumentação, mas que, pelo menos, possam contribuir para seus ensejos, articulados à identidade coletiva do auditório.

Em outras palavras, não se exige da audiência que lê a mude sua filosofia, ideologia, religião ou qualquer opinião, formal ou oficialmente, mas ela deve cooperar com o orador num futuro próximo e previsível a fim de atingir certos objetivos incomuns estritamente definidos. Esse é o significado de “provocar” ou “aumentar” a adesão da audiência (PERELMAN, 2004, p. 79).

A relação orador-auditório caracteriza-se pela tensão e interação dialógica, presentes na apresentação dos argumentos. Cabe ressaltar, o auditório analisa e julga se os argumentos apresentados são satisfatórios e convincentes e depois desta

análise, aderem ou não a eles. Neste processo dialógico, questionam e demandam esclarecimentos. O movimento de interação constante é uma característica que assegura a provisoriedade dos acordos. Eles se efetivam a partir do momento em que o orador conquista o auditório, mesmo que temporariamente. Por isso, a racionalidade razoável deve ser construída na argumentação e não ser dada *a priori*.

Como mencionado, a nova retórica (PERELMAN, 2004) não se fundamenta a partir de concepções atemporais e universais, afastando-se da visão etnocêntrica e se aproximando do relativismo, assim como o multi/interculturalismo crítico.

A verdade é razoável, construída com base na pluralidade social e no verossímil. Deste modo, o orador tem a responsabilidade de demonstrar para o auditório a fundamentação de suas idéias, elucidando suas concepções para facilitar a compreensão de suas proposições. Caso contrário comete um erro retórico: petição de princípio³. É necessário que o orador esclareça e demonstre as razões que fundamentam sua argumentação. Ele precisa justificar sua posição e elucidar as categorias apropriadas, para que o auditório compreenda seu discurso. Suas afirmações precisam ser demonstradas, ele não pode acreditar que todos conhecem suas razões.

2.6 Educação Popular: uma ação transformadora?

O avanço feroz e desproporcional do sistema capitalista acentua, cada vez mais, as desigualdades sociais e o advento do neoliberalismo contribui para o desmantelamento das políticas públicas. Apavorados, muitos cidadãos assistem, passivamente, a falência dos serviços sociais fundamentais (educação, saúde, assistência etc.). Em meio a esta situação desoladora, muitas são as alternativas que surgem para minimizar a situação de opressão e miséria imposta aos indivíduos,

³ Para Mazzotti e Oliveira “a petição de princípio consiste em afirmar alguma coisa como tendo sido mostrada ou demonstrada, quando é preciso mostrá-la ou demonstrá-la” (2000, p.20).

principalmente, os pertencentes às classes dominadas. Neste cenário, ganha força a educação popular caracterizada por sua oposição e críticas à educação e à sociedade conservadora e aos mecanismos empregados para assegurar e preservar a ordem vigente.

A Educação Popular, portanto, exige a construção de um projeto histórico de classe, um projeto político, a partir de uma educação libertadora dos movimentos sociais de orientação popular e dos movimentos populares de libertação, conscientização etc.; do militante popular constituído como sujeito e classe de condução de transformações sociais de alteração estrutural do sistema vigente, como conclui Brandão (GRACIANI, 2001, p. 65-66).

Diferente da educação formal, a educação popular se compromete com a transformação social. Enquanto boa parte das instituições formais de ensino atuam em prol da manutenção da ordem, ancorando suas práticas no etnocentrismo e na homogeneização, em contrapartida, as iniciativas de educação popular avançam, a nosso entender, pois rompem com a estrutura capitalista, manifestando sua oposição ao silenciamento de identidades e se fundamentando no diálogo e respeito às diferenças.

Se as práticas escolares se constituem com referência nos valores impostos pelo dominante, a educação sistematizada com e para o povo se organiza em princípios e valores democráticos. Para Bourdieu (1998), a escola que não organiza sua proposta político-pedagógica nas orientações do projeto libertador atua na manutenção e reprodução da ordem hegemônica, contribuindo para a marginalização e para a exclusão daqueles que se afastam do padrão etnocêntrico valorizado e difundido.

Parece que vivemos num grande *iceberg*, onde, no topo, se localiza uma minoria social que não necessita lutar por sua sobrevivência e, na sua base se concentra a maioria, lutando para não morrer. De fato, muitos sobrevivem, entretanto, vivem do lado mais perverso da exclusão social, gozando das piores condições sociais de vida, onde a escola serve como mecanismo de controle e adestramento. Gentili (2008) assinala

que o aumento da escolaridade, não representou mudanças significativas na vida dos que não desfrutam dos privilégios. Suas proposições se coadunam com as de Bourdieu em relação à escola e reforçam o quão urgente é a transformação das práticas sociais. *“A escola pública básica não anda bem, repitamos, por causa do descaso que as classes dominantes neste país têm por tudo o que cheira a povo”* (FREIRE, 2001, p.51).

Então, para diminuir o abismo social que segrega os dominantes e os dominados, a educação popular nasce, cresce e se reproduz no contexto brasileiro, objetivando a formação política do povo, que precisa se compreender explorado para romper com as amarras da opressão. Esta iniciativa desenvolve um projeto educativo antagônico ao da educação tradicional. Busca por meios diversos valorizar as identidades dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e promove ações que propiciem a reflexão da estrutura social perversa. A educação popular, além de ser atividade pedagógica, é militância, prática política comprometida com a transformação social. *“A educação popular surge como alternativa político-pedagógica para se confrontar com os projetos políticos educacionais estatais que não representam os interesses populares, ou que até se encaminhavam para negá-los”* (GRACIANI, 2001, p.47).

Assim, a educação popular se articula ao aporte multicultural crítico, sendo uma alternativa empregada para reverter a exclusão educacional, social e política que acomete os cidadãos alijados do atual processo social capitalista. Pensar em educação popular, hoje, significa refletir sobre uma modalidade construída com base no diálogo com as classes populares, ou seja, com os oprimidos. Além da preocupação com conteúdos, é explícito seu comprometimento com a conscientização e libertação (FREIRE, 1987).

Enquanto na educação formal os alunos oprimidos e suas culturas não são valorizados, na popular os educandos são parceiros no processo ensino-aprendizagem e participam da construção do conhecimento. Suas identidades e experiências são privilegiadas, sendo ponto de partida para aprendizagem. Deste modo, todos envolvidos na prática educativa são valorizados. A Educação Popular se constitui a partir da leitura de mundo dos educandos, considerando suas dimensões culturais,

regionais, sociais e particulares. *“O que não me parece possível é fazer a leitura da palavra sem relação com a leitura do mundo dos educandos”* (FREIRE, 2001, p.63).

Geralmente, as experiências de educação popular denunciam e revelam a injustiça social, apontando a incapacidade do Estado em promover assistência educacional equânime às classes populares, que têm seus direitos violados, tornando-se vítimas da perversidade social, além de representarem um espaço de reivindicação, permitindo que os sujeitos ressignifiquem sua concepção de mundo. Como é o caso específico do projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”.

Frente às dificuldades encontradas pelo Estado em democratizar o ensino e, ao mesmo tempo, em garantir sua qualidade, o sistema educacional brasileiro revela-se ineficiente e incapaz de atender às necessidades da maioria da população, homogeneizando todos que dele participam. A padronização forçada, implementada pelo currículo formal e pelos numerosos mecanismos pedagógicos, é decisiva para a evasão e o fracasso dos alunos que não têm suas práticas sociais apreciadas e respeitadas. Essa lacuna favoreceu o surgimento de movimentos que reivindicavam uma educação de qualidade para as massas uma educação que possibilite a libertação da situação de opressão e que sirva de instrumento para a reflexão, a conscientização e não ao “adestramento”.

No Brasil os movimentos sociais que têm proliferado a partir dos anos de 1980 têm sido particularmente relevantes no desenvolvimento do multiculturalismo crítico. Por meio deles, denuncia-se a mobilidade social diferenciada para brancos e negros, ressalta-se a falácia da democracia racial brasileira (...) (CANEN e CANEN, 2001, p. 26).

Então, desde a década de 80, o Brasil vem sendo palco de movimentos sociais preocupados em atender as demandas sociais das camadas populares, dentre eles o “Ao Encontro” preocupado em minimizar a exclusão que aflige crianças e adolescentes impedidos de gozarem seus direitos, dos quais a educação. O movimento de educação popular reivindica uma educação que valorize diferenças e atue em prol

da transformação social, haja vista seu compromisso com a emancipação dos oprimidos pelo sistema econômico capitalista.

Entendo a Educação Popular como prática social, na medida em que se propõe a transformar, produzir, criar e elaborar um processo de conhecimentos na sociedade, dentro de relações sociais dadas (relações de classe, relações de formação social). Essa prática reforça o poder de resistência e luta da classe dominada e se inscreve dentro do movimento já existente como uma prática que se propõe a contribuir para a sua dinamização (GRACIANI, 2001, p.28).

Vários são os condicionantes sociais que contribuem para o fracasso social de milhões de brasileiros. Nosso processo histórico é marcado por exclusões e opressões, mas destacamos os movimentos que não aceitam passivamente as imposições do capital e buscam meios de denunciar as atrocidades cometidas por um sistema explorador e injusto. Estes movimentos desenvolvem táticas que permitem a conscientização e desvelam a estrutura social que exclui os sujeitos. A transformação da ordem social vigente é uma das bandeiras dos movimentos de educação popular, que lançam base para construção de uma nova sociedade, assentada na solidariedade e equidade.

Portanto, a educação que questiona as contradições do sistema capitalista e desafia os métodos excludentes e conservadores, provavelmente, tem seus fundamentos ancorados na hibridização, na valorização das identidades, no diálogo e na diversidade. O homem é híbrido: negros, brancos, índios, homossexuais, católicos, protestantes, heterossexuais, homossexuais, deficientes, mulheres, porém estas diferenças não são reconhecidas como tais, servindo de variável para as desigualdades. *“Entre os extremos: uma plena aceitação ou uma postura radical de eliminação do outro, temos uma tolerância relativa que hierarquiza a diferença”* (GARCIA, 1999, p. 25). Transformar a lógica vigente, é um dos compromissos da educação popular, é por isso que exige uma proposta metodológica, sistematizada e coerente. Dentre os fatores que contribuem para o desenvolvimento satisfatório das

classes populares, reconhecer e valorizar as dimensões culturais e as experiências de vida destes grupos é um caminho importante.

A educação popular tem, como característica, a conscientização dos sujeitos envolvidos no processo educativo, permitindo a ruptura das amarras opressoras, livrando-os da imposição e fazendo-os encontrar novos espaços para o exercício da cidadania. Podemos considerá-la uma iniciativa educacional que se afasta da educação tradicional, seja pelo processo de formação dos educadores, metodologia, objetivos e outros. Ela se fundamenta na perspectiva do construir juntos, educandos e educadores, como atores e parceiros do processo de aprendizagem, tendo oportunidade de expressar suas necessidades, desejos e manifestações, destacando-se a participação e o diálogo.

Os oprimidos têm vez e voz e iniciam o processo de libertação da situação opressora, à qual estão subjugados. O multiculturalismo crítico, enquanto movimento que preconiza a valorização das diferenças, tem, na educação popular, uma aliada, pois ela não silencia as vozes dos sujeitos. Quebrar o *status quo* é uma constante nesta experiência, que desafia o conservadorismo histórico e cultural de nosso país. Um dos pressupostos da educação popular é o diálogo. Estas iniciativas reivindicam mudanças profundas no sistema social vigente, suscitando a participação popular em espaços simbólica e socialmente negados, em virtude das difíceis condições de vida destinadas aos menos favorecidos.

Os movimentos de educação popular criticam a educação que fundamenta suas atividades pautadas no etnocentrismo, ignorando todas as outras formas de manifestação cultural e impondo, aos alunos, uma única ótica comportamental e cultural. Hoje, percebemos diversas expressões de educação popular, entre elas o Pré-Vestibular comunitário e as atividades do projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, objeto do presente estudo.

Portanto, a educação deve ser feita com o povo e não para o povo, estando direcionada às suas aspirações. Desta forma, a massa deixará de ser “fanteche” nas

mãos da minoria dominante e assumirá sua posição de protagonista no processo histórico.

2.7 “Brasil veja sua cara”: tu és historicamente multicultural

Multiculturalismo, o que significa essa palavra? Seu caráter polissêmico inviabiliza o congelamento de seu sentido e indica a pluralidade que influencia seus sentidos e significados. Vários são os significados atribuídos ao multiculturalismo. Cabe ressaltar que a visão etnocêntrica não é compatível com suas proposições. As razões que nos aproximam desta expressão em suas vertentes crítica e pós-colonial justificam sua centralidade neste estudo. A pluralidade é verificada tanto na nomenclatura como em seus sentidos. A utilização do prefixo (multi) revela a multiplicidade que ele representa e, quando anteposto à palavra culturalismo, expressa a variedade cultural, referindo-se às culturas, ou ao conjunto de práticas e significados produzidos e compartilhados nos diversificados contextos sociais (GEERTZ, 1989). Sua nomenclatura é polissêmica e enquadra o pluralismo cultural da sociedade brasileira, reconhecendo o hibridismo das identidades e as diferenças.

Falar que o Brasil é plural não é novidade, basta atentarmos para a formação do povo brasileiro. Realmente, trata-se de um país mestiço e híbrido, dada a mistura de culturas, raças e etnias que constituem seu cenário. As diferenças são muitas e de todas as dimensões: regionais, culturais, sociais, raciais, religiosas de gênero e tantas outras. A construção histórica do povo brasileiro, desde o início, caracterizou-se pela pluralidade cultural e, também pelo aniquilamento de valores, hábitos e costumes não advindos do colonizador. Ainda que vivessem negros, brancos e índios no mesmo território, só uma cultura foi legitimada e difundida: a do colonizador europeu. A busca por perfilamento de identidades é antiga.

Vale lembrar que a convivência destes povos não foi harmônica: inúmeros conflitos e resistências marcaram (e marcam) a vida daqueles que não se rendem à imposição cultural. Muitos são forçados a abandonar seu conjunto de significados para assimilar a cultura de outrem. No início da colonização, o universalismo era absoluto e inviabilizava a convivência multicultural. Apenas uma cultura deveria ser assimilada, independente da diversidade dos grupos. A concepção etnocêntrica era a única preconizada e valorizada, os povos precisavam se desenvolver e se civilizar, a partir das contribuições do homem branco europeu.

Este processo de silenciamento de vozes e a centralização de marcadores identitários mestres teve, como resultado, a marginalização, a eliminação de vários grupos indígenas e a escravidão do negro. Estes não tiveram suas tradições e culturas respeitadas e, foram coagidos a se renderem à cultura do colonizador, tendo como consequência a aculturação.

(...) os povos considerados menos desenvolvidos e as classes tidas por mais fracas devem ser subordinadas aos autoconsiderados mais fortes, no caso os europeus brancos e cristãos. Estes assumiram, efetivamente, a função de mostrar, a todos aqueles, o seu lugar de subordinados. E de conduzi-los para lá geralmente utilizando a violência, muita violência (BOFF, 1998, p. 32).

Em nome do absolutismo branco europeu, culturas foram condenadas à exclusão, ou rotuladas como folclore, pois eram produzidas pelos grupos desprivilegiados socialmente. Os excluídos têm, em comum, suas histórias de vida, sua identidade coletiva (CANEN e CANEN, 2005) marcada pelo aniquilamento da diversidade e das identidades individuais (CANEN e CANEN, 2005). Eles se aproximam dadas as circunstâncias de miséria, opressão, racismos e preconceitos.

Apesar do brasileiro ser um povo mestiço, a pluralidade das culturas marginais, a hibridização e as práticas sociais produzidas e compartilhadas pelos não dominantes foram e são banalizadas. Na verdade, hibridismo e multiculturalismo crítico são conceitos pouco vivenciados. Talvez, por isso, a educação brasileira, por um longo

período, valorizou um único padrão cultural, o branco europeu. Este determinou comportamentos e hábitos, refletindo-se no processo sócio-educacional etnocêntrico e influenciando seus artefatos, tais como currículos e livros didáticos elaborados para reproduzirem e conservarem a cultura dominante. *“É por meio do currículo que diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade””* (CANEN e MOREIRA, 2001, p19).

Mesmo após 500 anos de colonização, os grupos sociais excluídos ainda não têm suas práticas e identidades reconhecidas política e socialmente. Pelo contrário: as contradições do sistema capitalista ampliaram a lacuna da marginalização. As vítimas desse sistema se avolumaram e, hoje, muitas crianças e adolescentes vivem nas ruas, a miséria aflige a vida de milhões de brasileiros. Muitos são os esforços e as iniciativas empregados na diminuição das lacunas entre ricos e pobres, dentre as quais destacamos, a teoria social crítica e o materialismo dialético de Marx que explicitam as disparidades do capitalismo e denunciam suas crueldades, além de anunciarem as bases para a construção de uma sociedade justa, fraterna, solidária e equânime.

Práticas sociais e correntes teóricas que objetivam reconstruir a sociedade, a partir das diferenças, preconizando a transformação da ordem social vigente ganham, cada vez mais, a adesão no auditório brasileiro. O multiculturalismo crítico insere-se nesta discussão, na medida em que reconhece a diversidade e desafia preconceitos, questionando a construção das identidades e tendo, por tarefa central, a transformação (MCLAREN, 1999).

2.7.1 Tendências multiculturais

Embora a expressão multiculturalismo seja bastante difundida pelas universidades, não se trata de um termo produzido em seu interior. Ele nasce da insatisfação e do questionamento de grupos sociais inconformados com sua situação

de marginalização e discriminação. Estes lutam por equidade, exigindo seus direitos e a valorização de suas identidades.

Questionar as contradições da estrutura social capitalista é uma das tarefas do multiculturalismo, em sua vertente crítica. Candau (2005) salienta que o multiculturalismo não é um conceito surgido dentro dos segmentos acadêmicos. Trata-se do resultado de lutas e conflitos sociais intensos de grupos e movimentos sociais, que reivindicam cidadania e, conseqüentemente, o reconhecimento das identidades apagadas da história. *“Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena (...)”* (p. 22).

Mesmo expressando o movimento por valorização das diferenças e pela reconstrução social, os sentidos multiculturais são diversos, indo desde a tendência liberal comprometida com a preservação da ordem a perspectiva revolucionária ou crítica (MCLAREN, 1999), que busca transformar as relações sociais desiguais e a estrutura de poder da sociedade vigente. O termo multiculturalismo é envolvido por uma pluralidade de sentidos e significados e, dependendo da tendência, pode contribuir ou não para a formação social em pilares equânimes.

Além dos termos que o definem, as perspectivas que informam o multiculturalismo também variam, conforme apontado (CANEN & OLIVEIRA, 2002; CANEN E CANEN, 2005; CANEN E PERTERSON, 2005), desde uma visão mais folclórica ou liberal (valorizadora da pluralidade cultural, porém reduzindo as estratégias de trabalho com a mesma a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais, como receitas típicas, festas, dias especiais – dia do índio, por exemplo) (CANEN, 2007, p. 93).

O multiculturalismo se classifica conforme sua agenda de compromissos e suas tendências se dividem em folclórica, crítica e pós-colonial (CANEN, 2007). No multiculturalismo folclórico, não há preocupação com a quebra do *status quo*, diferenças e hibridização de identidades. É mais comum a centralização em

marcadores identitários mestres, principalmente em celebrações pontuais como festas típicas e datas comemorativas. Portanto, não é sua finalidade questionar as diferenças e as relações sociais desiguais produzidas no contexto social. Deste modo, favorece a manutenção da ordem social e acaba reforçando preconceitos e visões estereotipadas.

Já as tendências multiculturais preocupadas com a equidade questionam as contradições sociais e desafiam práticas preconceituosas, tendo como categorias centrais a identidade e a hibridização. Neste sentido, trata-se de um termo que expressa a inquietação dos grupos excluídos do sistema capitalista. Esses clamam por igualdade social, justiça e valorização da heterogeneidade cultural que os constitui. O multiculturalismo crítico é um dos representantes desta abordagem.

O foco nas diferenças é também defendido por Gonçalves e Silva (1998), para quem falar do multiculturalismo implica falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentaram o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem (apud: CANEN E MOREIRA, 2001, p. 21).

É grande a polissemia envolta do multiculturalismo, muitas são suas abordagens, no entanto, quando esta questiona as diferenças, compromete-se com a construção da sociedade híbrida e igualitária e rompe com a ótica etnocêntrica do dominador. Dentre as tendências multiculturais que questionam as diferenças e desafiam os preconceitos, destacamos o multiculturalismo crítico (CANEN, 2007, CANEN e CANEN 2005, CANEN & OLIVEIRA, 2002, CANEN e MOREIRA, 2001, MCLAREN, 1999), também, chamado de interculturalismo crítico (CANDAUI 2002).

A nomenclatura do termo é polissêmica. Cabe ressaltar, essa polissemia não interfere em seu sentido, romper com a ótica perversa da sociedade atual a partir da transformação e da problematização das diferenças. A diferença nos termos não modifica seu significado, interculturalismo ou multiculturalismo crítico são sinônimos, de acordo com a perspectiva dos autores adotados. O multiculturalismo crítico é mais

empregado por McLaren (1999) e Canen (2007). Já Candau (2005) utiliza com mais frequência a terminologia interculturalismo. *“A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”*. (SANTOS, 2001, apud CANDU, 2005, p.35). Pela correlação entre os significados ora utilizamos o termo multiculturalismo crítico, ora interculturalismo, ambos associados à vertente crítica do multiculturalismo.

Alguns autores empregam o interculturalismo crítico como sinônimo do multiculturalismo crítico. Para perspectiva intercultural crítica o prefixo “inter” é mais completo, já que propõe interseção das culturas, atendendo desde modo o hibridismo proposto pelo multiculturalismo crítico. O prefixo “multi” indica multiplicidade sem, necessariamente, estabelecer relações e conexões entre as variadas culturas. É importante destacar, a diferença se restringe à nomenclatura, os propósitos são os mesmos, tanto no “multi” como no interculturalismo crítico, eles se comprometem quando vislumbram transformar a ordem estabelecida e questionar as relações sociais desiguais.

Multiculturalismo crítico é caracterizado como movimento teórico, prático e político que questiona os estereótipos, problematiza as diferenças e lança base para construção da sociedade equânime. As culturas são valorizadas e reconhecidas, com base nos aportes do relativismo cultural, porém sem radicalismos.

Na vertente crítica, o multiculturalismo atua no questionamento das relações desiguais de poder, trazendo centralidade para os desprivilegiados socialmente na busca incessante pelo perfilhamento de suas identidades. Estes não possuem suas diferenças valorizadas na sociedade excludente que fundamentada no etnocentrismo julga todos a partir da visão do dominante e, por conseguinte, marginaliza todos aqueles que se afastam de suas práticas e valores.

Para (MCLAREN, 1999) o foco central do multiculturalismo crítico é transformar, minimizando as desigualdades próprias do capitalismo. *“Todavia, pelas contradições internas e pela luta intra classes e frações de classes, o capitalismo assume particularidades e configurações diversas e desiguais (...)”* (FRIGOTTO, 2006, p.242).

Coaduna-se com as proposições deste autor, o multiculturalismo crítico, comprometido com o questionamento das diferenças e das relações desiguais produzidas no interior da sociedade, com ênfase na tarefa central de transformar a ordem vigente.

Podemos caracterizá-lo como um movimento em prol da formação social equânime. Multiculturalismo implica militância, exige compromisso e, quando optamos por ele, é porque escolhemos lutar a favor do perfilhamento de identidades excluídas e não valorizadas. Posicionamo-nos ao lado das vozes silenciadas social e culturalmente. Conseqüentemente, multiculturalistas “críticos” têm um compromisso: reconstruir a sociedade. A transformação social é urgente, suas pretensões são incoerentes com a estrutura capitalista, maior responsável pela disparidade social.

Um segundo enfoque corresponde a uma visão mais crítica do multiculturalismo, sendo denominado de multiculturalismo crítico, interculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica. Nesse enfoque, com base em aportes da teoria crítica, as relações entre cultura e poder são trazidas à tona. Busca-se trabalhar no sentido de abrir espaço para vozes culturais anteriormente silenciadas em currículos e práticas pedagógicas, desafiar preconceitos, identificar origens históricas e promover um horizonte *emancipatório e transformador* (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 28). Grifo nosso.

Os ideais transformadores e emancipatórios são intrínsecos à teoria crítica e aos pensamentos sustentados por ela. As demais experiências de educação popular também compartilham desses ideais. Os homens vivem e se organizam numa estrutura social concreta. “*O existir histórico dos homens realiza-se objetivamente nas circunstâncias dadas pelo mundo material (a natureza física) e pelo mundo social (a sociedade e a cultura) (...)*” (SEVERINO, 2006, p. 290). Considerando essa estrutura social concreta, a transformação tornar-se tarefa difícil, já que romper com a ordem estabelecida, exige uma atuação consciente e crítica em prol da construção social equânime. Segundo Gandin (2007), a reprodução de convicções e de valores é um mecanismo forte no trabalho de ressignificação social.

Assim, quem se identifica com o multiculturalismo crítico deve se conscientizar que sua ação educativa é em prol da reconstrução, do reconhecimento e respeito à pluralidade, nos marcos da teoria crítica. O interculturalismo crítico rompe com o capitalismo, explicitando as relações sociais desiguais de poder e seus antagonismos. Ele se articula à inclusão dos sujeitos expropriados de seus direitos e condena os artefatos reprodutores da lógica dominante.

A perspectiva multicultural crítica, tal como preconizada por McLaren (1999), assume a transformação como tarefa central. Entretanto, não ignora a importância de questionar as relações desiguais de raça, classe social, gênero e etnia, dentre outras, estabelecidas na sociedade excludente. Para ele, essas preocupações são necessárias, já que transformar a sociedade é seu maior objetivo. Transformando a realidade concreta, outros valores se constroem. O multiculturalismo crítico ultrapassa as fronteiras de uma perspectiva teórica, assumindo diretamente os campos político e prático, quando se traduz em ações educativas comprometidas com o questionamento das diferenças e com a minimização da exclusão social.

Canen e Canen (2005) e McLaren (1999) compartilham do multiculturalismo, em sua vertente crítica, no entanto, divergem com relação à centralidade das categorias. Canen e Canen (2005) destacam identidade e linguagem e hibridismo, já McLaren (2001) retoma as contribuições do marxismo, como forma de modificar as relações desiguais. Em entrevista concedida para a revista *Currículo sem Fronteiras*, o referido autor retoma à centralidade da transformação nas práticas multiculturais críticas e resgata o materialismo dialético e explica seu retorno ao passado.

Além das tendências multiculturais folclóricas e críticas apresentadas, há a pós-colonial atrelada à crítica. O multiculturalismo pós-colonial se compromete com a problematização das diferenças, desafiando estereótipos e enfatizando a categoria de identidade a partir do conceito de hibridização. O hibridismo destaca o caráter heterogêneo das identidades e resgata o processo de formação da linguagem como um dos marcadores identitários centrais. Nesta tendência, o foco central é a diferença.

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural. Entretanto, o multiculturalismo também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas (CANEN, 2007, p.93).

Na tendência pós-colonial, a construção discursiva é questionada, por construir-se no contexto social e durante o desenvolvimento de suas práticas. A problematização da linguagem desafia discursos preconceituosos construídos com base em estereótipos reproduzidos e conservados pelo processo histórico-social.

-3-

O CAMPO, O PESQUISADOR E A RELEVÂNCIA DO ESPAÇO EDUCACIONAL: A METODOLOGIA EM AÇÃO

Neste capítulo abordamos, a metodologia eixo central do processo de investigação. Cabe a ela sistematizar e orientar as atividades que constituem a pesquisa. Iniciamos pela discussão paradigmática que envolve as diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa, em seguida revelamos os métodos e as técnicas que sustentaram a investigação e finalizamos com a apresentação do campo e dos sujeitos envolvidos no processo investigativo realizado.

3.1 Eixo central do processo investigativo

No mundo do samba há um consenso: a bateria é o coração da escola. Está é uma metáfora compartilhada por muitos, mesmo por aqueles que não dominam o assunto, aproveitando a metáfora carnavalesca e centrando-nos no contexto da investigação científica, podemos afirmar que a metodologia é o coração da pesquisa. Ela organiza as atividades desenvolvidas durante o processo investigativo e auxilia o pesquisador em seu processo de investigação.

Em função do papel que cumpre, torna-se fácil identificarmos sua vitalidade e centralidade. Indica o caminho mais adequado para que a investigação proceda, permitindo o desencadeamento lógico e coerente da pesquisa e a adoção de procedimentos e instrumentos de coleta de dados coerentes, garantindo maior validade, credibilidade e fidedignidade ao estudo empreendido. Dentre os paradigmas científicos que possibilitam a produção de conhecimento destacamos o qualitativo.

3.2 Abordagem quantitativa ou qualitativa?

Hoje podemos escolher sobre qual paradigma científico nosso estudo se edificará. A pesquisa pode adotar o paradigma qualitativo ou quantitativo, o envolvimento do investigador e suas preferências, assim como o objetivo do estudo apontará para o modelo mais pertinente e coerente. Embora, atualmente, os pesquisadores possam optar pela abordagem mais apropriada, é necessário recordarmos que nem sempre foi deste modo.

Por muito tempo, o modelo quantitativo de pesquisa era o único modo de produção de conhecimento. Qualquer produção que objetivasse o “*status*” de conhecimento deveria seguir os critérios estabelecidos pelo empirismo lógico, diretriz da pesquisa quantitativa. *“Assim para que as ciências sociais pudessem aspirar a credibilidade alcançada pelas ciências naturais, deveriam buscar a objetividade, neutralidade e racionalidade atribuídas ao método dessas ciências”* (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 112).

Das características que fundamentam a produção do conhecimento científico na abordagem quantitativa, destacamos a neutralidade do pesquisador e seu distanciamento do objeto, já que suas impressões pessoais são desprezadas, sendo a subjetividade condenada, nesta visão. A observação empírica, a objetividade, a mensuração e o método dedutivo, também, são privilegiados nesta abordagem. A pesquisa quantitativa, baseada no objetivismo e na experimentação, reinou absoluta, sendo o único padrão legítimo e, por isso, todos os estudos científicos se desenvolviam a partir de seus pressupostos.

Na década de 60, uma nova percepção de ciência aparece e o modelo científico quantitativo tem seus pressupostos abalados. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), os questionamentos de Kuhn a respeito da objetividade e da racionalidade serviram para abalar o modelo científico orientado pelas diretrizes da verdade absoluta e da razão. Estes questionamentos revolucionam o campo científico, o paradigma único e dominante, por tanto tempo, não correspondia mais às demandas da sociedade. Seus métodos deixam de ser aceitos como os únicos meios de produção do conhecimento e a verdade absoluta é questionada em virtude da interação do pesquisador no campo.

A teoria crítica foi significativa para a ascensão do novo modelo científico. As críticas produzidas por ela denunciavam as contradições do sistema político e econômico vigente e as relações desiguais de poder. Os novos ideais se afastam do positivismo e demonstram compromisso com a construção da sociedade equânime, onde as diferenças são valorizadas e compreendidas como tais. A universalidade e a homogeneização valorizadas no paradigma quantitativo dividem o campo com a pluralidade e a hibridização, preconizadas pela teoria crítica e pelo multiculturalismo.

O refluxo das críticas da Escola de Frankfurt à “ciência tradicional” e o debate que se seguiu à publicação da “Estrutura das revoluções científicas” de Kuhn, ambos ocorridos no início da década de 60, afetaram profundamente a maneira de ver a ciência e seu método, contribuindo para o esgotamento do já combatido “paradigma positivista” (ALVEZ-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 118).

A teoria social crítica possibilita uma nova leitura das relações sociais e de poder. Este modelo alternativo de explicação da sociedade e de construção do conhecimento necessita de práticas coerentes com sua proposta, já que os métodos quantitativos não correspondem à produção de conhecimento valorizada por seus pressupostos. Assim, os métodos de pesquisa qualitativa, já desenvolvidos em áreas como a antropologia, sociologia e psicologia, ganham terreno na área da pesquisa social e conquistam novos espaços, dentre eles a educação. *“É nesse contexto que começam a ganhar força, nas ciências sociais, os modelos “alternativos” ao positivismo, posteriormente reunidos sob o rótulo de “paradigma qualitativo”*” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p.130). Desta maneira, nasce o método qualitativo.

A subjetividade e a interação do pesquisador não substituem o rigor e a fidedignidade das pesquisas qualitativas que adotam um conjunto de “procedimentos” triangulação, quadro teórico pertinente e permanência prolongada no campo. Assim, o rigor, a coerência e a credibilidade ficam assegurados.

3.3 Trilhando caminhos, vivenciando possibilidades: o método...

Vários são os métodos e os procedimentos associados à pesquisa no paradigma qualitativo e, dentre suas possibilidades, a pesquisa empreendida privilegiou a hibridização dos métodos, associando pesquisa bibliografia, pesquisa do “tipo etnográfico” (ANDRÉ, 1995) e no transcorrer do trabalho de campo momentos de pesquisa-ação, em decorrência da interação e confiabilidade estabelecidas entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados.

A pesquisa bibliográfica é fundamental para os trabalhos de natureza científica, haja vista o levantamento bibliográfico realizado no início da investigação. Nele, identificamos os autores relevantes para o estudo, assim como tomamos ciência da literatura publicada sobre o assunto, assegurando a originalidade do enfoque adotado.

Foram realizadas pesquisas na internet e no endereço eletrônico da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior). No *site* da CAPES tivemos acesso aos resumos de dissertações, priorizamos os textos que utilizavam multiculturalismo ou interculturalismo como palavras – chave.

Durante a pesquisa, fomos surpreendidas. A transformação social quando citada, não era explicitada nem atrelada ao multiculturalismo crítico. Estes resumos contribuíram para a pesquisa, revelando que a transformação social, enquanto objeto de estudo precisa ser muito investigada. Ainda na internet, encontramos artigos que fundamentaram nossa discussão, Canen (2007), Candau e Koff (2006), Canen e Canen (2005), Ferrari (2006, 2004, 2000), Dauster (2003) e McLaren (2001).

3.3.1 O precisamos saber sobre etnografia?

O estudo etnográfico tem suas origens na antropologia. Trata-se de um método que, tem por finalidade, a descrição densa da cultura de um povo (GEERTZ, 1989), por isso requer alguns procedimentos, tais como: o contato direto e prolongado com o campo empírico e a utilização de amplas categorias na análise dos dados (ANDRÉ, 1995). A pesquisa etnográfica estuda a cultura e a sociedade, baseando-se num conjunto de técnicas próprias.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social, e (2) um relato escrito resultante do emprego destas técnicas (ANDRÉ, 1995, p. 27).

Nas pesquisas etnográficas, o investigador se insere no campo, tornando-se um membro da cultura em análise, compartilhando por um longo período, do conjunto de

práticas sociais significantes do grupo e, por isso, tem maior possibilidade de compreender a ótica pela qual percebem a sociedade. O trabalho de campo é um dos pressupostos deste tipo de pesquisa. As considerações apresentadas são frutos deste contato e da análise minuciosa dos dados coletados, daí a importância da entrada no campo. No entanto, ressaltamos não se tratar de um método específico da área educacional, mas da Antropologia. A este propósito Dauster (2003) aponta:

Estas notas mostram que existe um processo de migração da Antropologia para uma outra área for das fronteiras das chamadas Ciências Sociais, no caso a Educação. Mesmo considerando-se as distâncias em termos de crenças, valores e atitudes entre estes dois campos disciplinares as mediações vêm se realizando nas suas margens (p.12).

O contato com o contexto evita julgamentos preconceituosos e deturpadores dos rituais e das práticas sociais específicas ao campo empírico. O interacionismo entre pesquisador e campo de estudo é característico deste método. Deste modo, o investigador não é espectador, mas protagonista, interagindo com os sujeitos envolvidos na pesquisa. A interação possibilita um melhor relacionamento dos envolvidos na investigação, assim o pesquisador não é visto como observador e sim como um colaborador.

A etnografia é um método tipicamente, da Antropologia, então sua utilização na Educação requer algumas adaptações, por isso é caracterizada, como “estudo do tipo etnográfico”. *“O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia na educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”* (ANDRÉ, 1995, p. 28). Dificilmente uma pesquisa, no campo educacional, estará preocupada em descrever minuciosamente os aspectos observados, geralmente sua preocupação é compreender ou identificar aspectos específicos, a partir de um recorte temporal e espacial. Seus propósitos são menos “ambiciosos” que os da etnografia, no sentido original, antropológico. Assim, a longa

permanência do pesquisador no campo deixa de ser um pressuposto quando a pesquisa é realizada na educação.

A pesquisa social etnográfica qualitativa, portanto, requer uma atitude de desligamento em relação à sociedade que permite ao sociólogo observar a conduta do eu e dos outros, entender os mecanismos dos processos sociais e compreender e explicar porque os atores e os processos são como são (ADLER, ADLER E FONTANA, 1991; HAMMERSLEY, 1992 *In* DENZIN, 2006, p. 49).

Enquanto, no campo sociológico e antropológico, o observador necessita distanciar-se da sociedade para mergulhar profundamente no universo cultural e social do grupo pesquisado, no campo educacional esta exigência é flexibilizada. O pesquisador não abandona sua experiência anterior, portanto, não se desprende da sociedade, pelo contrário: suas análises são influenciadas pelo conjunto de significados produzidos durante a coleta dos dados.

A etnografia sofre algumas alterações quando empregada em outros campos. André]é (1998) define como pesquisa do “tipo etnográfico”. No entanto, as técnicas próprias da etnografia são preservadas e adotadas como instrumentos durante o desenvolvimento do estudo, são elas observação participante, entrevista e análise de documentos. Além destas utilizamos questionário, realizando a triangulação, que consiste na associação de diferentes instrumentos de coleta de dados, procedimento que confere fidedignidade aos resultados encontrados. *“Já dissemos anteriormente que as pesquisas qualitativas costumam usar várias maneiras de obter dados. Quando buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto, estamos usando uma forma de triangulação”*. (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSNAJDER, 1998, p. 173,).

Este estudo priorizou a hibridização dos métodos investigativos cruzando estudo do “tipo etnográfico” e pesquisa-ação. Esta possibilidade foi se revelando ao longo do estudo, durante os processos de participação-ação. Aos poucos a pesquisa do “tipo etnográfico” cedeu lugar para pesquisa-ação.

3.3.2 Pesquisando e agindo em educação

A entrada no campo empírico consistiu na apresentação da pesquisa, seus objetivos e alguns dos autores privilegiados. Antes do desenvolvimento da pesquisa, os profissionais do projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, objeto do presente estudo, foram apresentados aos objetivos da investigação. Essa gerou dúvidas e questionamentos, sendo que durante a apresentação alguns destes foram esclarecidos, juntamente com a metodologia adotada.

De início, o método apresentado se restringiu ao estudo de caso do “tipo etnográfico” (ANDRÉ, 1995) que havia sido apresentado. A pesquisa-ação se fez necessária com o desenvolvimento do estudo, colaborando para a hibridização dos métodos de investigação.

A pesquisa-ação é um dos procedimentos investigativos associados ao paradigma qualitativo. Ela envolve o pesquisador em duas atividades distintas, pesquisa e elaboração de propostas transformadoras. Além de produzir, o investigador e os sujeitos do estudo organizam uma agenda de compromissos direcionados a transformar a realidade. A interação e os dados apreendidos respaldam a atuação do pesquisador. Outra característica deste método é a participação, no entanto, além dela, o pesquisador propõe ações que viabilizem a transformação e estas a definem como pesquisa-ação e não simplesmente pesquisa participante.

Para Thiollent (2005)

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p.16).

O bom relacionamento e a relação de confiança construídos são elementos cruciais para o desenvolvimento da pesquisa-ação, principalmente quando o pesquisador não faz parte do cotidiano dos sujeitos que participam do processo de investigação. Neste estudo, o estranhamento provocado pela entrada do investigador no campo foi substituído pela relação de confiança. Aparentemente, não houve mudança de comportamento, poucas foram as alterações sentidas e observadas no campo empírico em virtude da pesquisa realizada. O diálogo estabelecido durante seu desenvolvimento foi responsável pela hibridização dos métodos de pesquisa, principalmente pela relação estabelecida com a pedagoga.

Após, o fortalecimento dos vínculos a pesquisa do “tipo etnográfico” (ANDRÉ, 1995) perdeu espaço para a pesquisa-ação. Começamos a refletir em conjunto, dialogamos em várias situações sobre posturas mais indicadas para determinadas ocasiões. Por algumas vezes, a pedagoga do projeto solicitou contribuições na sistematização de algumas atividades. No planejamento pedagógico mensal os temas e os objetivos eram apresentados à equipe de educadores sociais e, em seguida, eles elaboravam atividades a serem desenvolvidas com crianças e adolescentes em situação de rua. Dentre os momentos de pesquisa-ação, destacamos a participação ativa no planejamento. Cabe ressaltar que a participação-ação esteve presente nas abordagens de rua, mediadas pelos educadores.

O diálogo marcou a interação entre a pesquisadora e grupo, já que, no final da investigação, um deles solicitou algumas sugestões para aperfeiçoar o trabalho pedagógico desenvolvido. Em conjunto, discutimos algumas questões que poderiam contribuir e complementar o trabalho desenvolvido. A cooperação e a horizontalidade entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa foram as responsáveis pelo cruzamento entre pesquisa do tipo etnográfico e pesquisa-ação.

3.6 Os instrumentos

A observação é uma técnica típica da etnografia, baseada no contato direto do pesquisador com o contexto. O pesquisador não impõe sua presença. Conquista a confiança dos sujeitos envolvidos no estudo, principalmente quando a observação é do tipo participante. Esta técnica se caracteriza pelo envolvimento direto e afetivo do pesquisador com as pessoas inseridas no processo de pesquisa. Ele não observa objetos isolados num laboratório, observa sujeitos vinculados a contextos dinâmicos.

Observar exige planejamento e sistematização. Quando o pesquisador entra em campo, já tem em mente quais atitudes, ações e atividades são relevantes para seu estudo, tendo uma idéia do que deve ser privilegiado durante o período de observação. Esta técnica tem, por objetivo, apreender informações significativas para a investigação, sendo que a delimitação é imprescindível para o investigador não se perder no montante das informações produzidas.

A pesquisa qualitativa é marcada pela pluralidade dos diferentes sujeitos que atuam no contexto. As identidades plurais e as vozes produzem um número considerável de informações e, para não fugir aos seus propósitos, o investigador precisa planejar, anteriormente, a observação e saber selecionar os conteúdos mais significativos para o estudo empreendido.

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser, antes, de tudo, controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 25).

Aparentemente, a observação é tida por muitos como uma técnica fácil de obtenção de dados, no entanto ela exige sistematização, orientação e planejamento, caso contrário o pesquisador se perde na gama de informações obtidas. Ele não pode se atrelar a situações e fatos não relevantes para seu estudo. O olhar deve direcionar-se para o que interessa, selecionando, do campo, os dados necessários e relevantes. Para registrar as observações, o diário de campo foi uma estratégia adotada.

Além da observação participante, outros instrumentos foram empregados na obtenção dos dados, sendo a entrevista semi-estruturada um desses. Este instrumento tem características flexíveis, pois não é constituído de perguntas fechadas, proporcionando liberdade nas respostas. Diferentemente, de uma conversa informal, a entrevista semi-estruturada obedece alguns procedimentos, que designam sua função e a caracterizam como tal. Trata-se de uma técnica de coleta de dados direcionada para a obtenção de informações diretas e para o esclarecimento de dados já coletados anteriormente. *“A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada...”* (ANDRÉ E LÜDCKE, 1986, p.35).

Esta técnica de coleta de dados consiste no processo de obtenção de informações baseado em algumas perguntas-chave, sendo que seu sucesso se associa à desenvoltura do entrevistador, que pode esclarecer questões no seu desenvolvimento. O entrevistado tem liberdade de expressão, cabendo ao investigador, registrar as informações pertinentes e orientar para que as respostas não percam o rumo. Das vantagens desta técnica, destacamos a liberdade de expressão. Neste estudo, a entrevista semi-estruturada foi utilizada com o propósito de apreender, da equipe técnica (assistentes sociais, pedagoga e coordenadora) suas percepções sobre a transformação social e o trabalho desenvolvido pelos profissionais do projeto.

Antes do início da entrevista, é necessário retomar o objetivo da pesquisa, esclarecer sua intenção e garantir o anonimato. Na entrevista semi-estruturada, não há rigidez nas respostas, podendo o entrevistado gozar de total liberdade para responder as questões. Entretanto, o entrevistador não pode distanciar-se de seu objetivo, capturando através deste instrumento, informações que contribuam para o processo investigativo. É importante ressaltar que a entrevista não pode confundir-se com uma conversa informal, por isso seu objetivo é importante, pois é ele quem a diferencia de um simples “bate-papo”.

A análise de documentos também foi um dos instrumentos privilegiado. Esta técnica consiste na análise minuciosa de todo e qualquer documento significativo para a investigação. *“Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser*

usado como fonte de informação” (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1998, p.169).

Na pesquisa empreendida, os documentos analisados foram o relatório semestral referente ao segundo semestre do ano de 2007 e o projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”. No relatório semestral, a equipe realiza um balanço do trabalho desenvolvido, especificando quais atividades foram cumpridas e os resultados atingidos, além de apontar, estatisticamente, a relação de atendimento da abordagem de rua realizada pelos educadores sociais e dos atendimentos realizados pelas assistentes sociais.

Dentre as finalidades que justificam o emprego desta técnica, salientamos a melhor compreensão do trabalho realizado e das metas atingidas pelo projeto. *“Segundo Caulley (1981), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”* (Apud ANDRÉ E LÜDCKE, 1986, p.35)

Recorremos ao questionário como meio de obter dados para compreender a percepção dos educadores sobre sua atividade profissional e o processo de transformação social, um dos objetivos do projeto. Este instrumento se caracteriza pela seqüência e ordenação das questões a serem respondidas, além da rigidez que marca as respostas. A objetividade é uma das características do questionário, já que as respostas devem ser concisas e diretas. Geralmente, é composto por perguntas fechadas, facilitando a análise e a categorização das informações.

Sua aplicação deve ser bem orientada e as perguntas precisas, pois, em muitas das vezes, o pesquisador não está presente para o esclarecimento de dúvidas. Nesta pesquisa a aplicação do questionário, restrita aos educadores sociais, obedeceu a um ritual diferenciado. Sua aplicação foi grupal, seguida de explicações, esclarecimentos e uma atividade de dinâmica de grupo, proporcionado um clima descontraído e confortável para os participantes.

Ao invés de aplicar diretamente o questionário, realizamos uma atividade diferente. Conversamos livremente sobre a pesquisa e abrimos espaço para sugestões e esclarecimentos. Além disso, retomamos o objetivo do estudo empreendido. Ao resgatá-lo esclarecemos que ele não teve por finalidade avaliar a atuação dos profissionais, por isso não cabem julgamentos de certo ou errado. Ressaltamos nosso objetivo, identificar mecanismos e estratégias empregados que corroboram para o processo de transformação social. Em seguida, esclarecemos algumas dúvidas e os questionários foram entregues.

3.7 Por que uma instituição sem fins lucrativos?

Nossa trajetória profissional é de total engajamento na luta pela construção da sociedade justa, equânime e fraterna. As perversidades e a disparidade social do sistema capitalista nos incomodam e afetam, por isso somos favoráveis a iniciativas que lutam política e organizadamente pela transformação da ordem social vigente, através de metodologia e ações comprometidas com o respeito à pluralidade de vozes e de identidades.

O primeiro contato com movimentos sociais foi no Pré-Vestibular comunitário de Oswaldo Cruz, onde participei como aluna, num primeiro momento e como colaboradora num outro momento, após ter conseguido passar no “funil”, que é o vestibular para as universidades públicas na cidade do Rio de Janeiro. E, num terceiro momento retornei como pesquisadora para desenvolver o trabalho monográfico de conclusão do curso de Pedagogia. Desde então, o interesse em atuar em prol dos desprivilegiados aumentou seja como pesquisadora ou profissional.

Escolher para investigação uma instituição não governamental que realiza ações inclusivas para sujeitos social e culturalmente marginalizados é coerente com nossa trajetória profissional.

A Associação Beneficente São Martinho foi a última instituição onde tentamos realizar a pesquisa, já vínhamos de um longo processo de rejeição. Inúmeras organizações rejeitaram a pesquisa.

Num levantamento realizado na “internet” selecionamos, na Abong, uma relação de ONGs (organizações não governamentais) com sedes próximas ao centro da cidade e zona sul, que pudessem constituir-se em campo empírico. No final, encontramos oito possíveis organizações. Dentre os aspectos considerados apontamos localidade, missão, público-alvo e objetivo da instituição. Entretanto, das oito selecionadas, nenhuma se mostrou interessada.

A entrada no campo foi longa e penosa, depois de realizados vários contatos por e-mail ou telefone, já que as entidades solicitavam o envio do projeto e pediam um tempo para a sua análise e posterior retorno. No entanto, as instituições levavam um tempo longo para responder e ainda, indeferiam a pesquisa, sem contar as que se manifestavam favorável, mas não autorizavam a entrada em campo.

Deste modo, um novo levantamento foi realizado e nele, encontramos a “Associação Beneficente São Martinho”. Esta instituição tem servido como campo empírico para diversas pesquisas e, finalmente, nosso projeto foi aceito. Todo o processo de contato, análise de projeto e entrada no campo levou duas semanas e, em agosto de 2007, iniciou-se a coleta de dados.

3.7.1 O campo empírico

A pesquisa desenvolveu-se na “Associação Beneficente São Martinho”, localizada na Rua do Riachuelo, número 7 Lapa centro da cidade do Rio de Janeiro. É

uma entidade civil sem fins lucrativos. Tem por missão, favorecer o resgate da dignidade humana de crianças e adolescentes de 6 a 18 anos em situação de risco social. Foi fundada em, 21 de julho de 1984. E é conhecida pelo trabalho que vem realizando desde sua fundação.

Esta instituição desenvolve seis projetos, dentre eles: “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua” com sede no Centro Sócio Educativo na Lapa, local onde a pesquisa se desenvolveu. Seu objetivo é proporcionar o posicionamento crítico de seus educandos e transformar a ordem social vigente. O projeto trabalha com crianças e adolescentes que moram ou estão na rua e é o primeiro contato deles com a associação, através das abordagens de rua, realizadas pelos educadores.

Os educadores vão para as ruas, desenvolverem as atividades planejadas. É importante ressaltar que, este processo não é fácil, principalmente, quando se trata de uma nova localidade. De início, é preciso conquistar o grupo e quando ganham confiança e respeito, desenvolvem as atividades educativas, é imprescindível estabelecer vínculos afetivos. Além de trabalharem com a comunidade do entorno, onde ficam os meninos (as), denunciando as dificuldades sociais que impedem estas crianças e adolescentes de gozarem seus direitos e serem cidadãos plenos.

O período de permanência no campo foi de, aproximadamente, seis meses, tendo seu início em agosto de 2007 e seu término em fevereiro de 2008.

3.7.2 “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua” – lócus do processo investigativo.

De acordo com o projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, em março de 1984, há 24 anos a Associação Beneficente São Martinho iniciou seu trabalho. A prática desenvolvida neste momento se caracterizou por um atendimento fundamentado na pedagogia emocional, conhecida como “Pedagogia do coração”.

(Fonte: ALKMIM, [et.al.], projeto “ao encontro dos meninos em situação de rua”, 2007). Ainda não havia comprometimento com a transformação social, o trabalho desenvolvido se aproximava do assistencialismo, caracterizando-se pelo suprimento parcial das necessidades e sem ruptura com a realidade social. Não havia, inicialmente, preocupação com transformação. As crianças e adolescentes entravam no espaço, supriam suas necessidades imediatas e, em seguida retornavam para rua, dando continuidade a sua vida. A proposta pedagógica não visava o posicionamento crítico.

O assistencialismo não respondia às demandas e indagações da equipe do projeto. Com o propósito de politizar suas ações, a equipe iniciou um processo reflexivo. E este teve resultados: uma nova proposta de atendimento foi desenvolvida, sustentada por uma metodologia comprometida com a transformação da ordem social vigente e atrelada ao desenvolvimento do posicionamento crítico dos meninos (as). (Fonte: ALKMIM, [et.al.], projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, 2007).

No ano de 2005 a equipe repensa sua metodologia e rever seus objetivos. Em virtude desta análise, a metodologia é reestruturada e o trabalho do tipo assistencialista ora realizado é substituído por uma proposta educativa empenhada em desenvolver o posicionamento crítico de crianças e adolescentes. Os profissionais perceberam não ser suficiente prover as necessidades imediatas e vislumbraram uma postura emancipatória, capaz de possibilitar reflexões sobre a situação de vulnerabilidade social na qual se inserem crianças e adolescentes e propiciar o posicionamento crítico destes, buscando reestruturar a ordem hegemônica, aproximando-se das contribuições da educação libertadora, preconizada por Freire (1987).

No decorrer de sua história os profissionais do projeto revêem e repensam sua metodologia. Buscando uma postura menos assistencialista e mais emancipadora, em 2005 o projeto se reformula objetivando um posicionamento crítico de crianças adolescentes em situação de risco social nas ruas contribuindo, assim, para transformação da ordem social. Desta forma, tornou-se necessário que a equipe compreendesse as estruturas sociais dos atendidos (familiar, sócio-econômica e política do país), suas fragilidades (narcotráfico, violência nas suas diversas formas de manifestação e a miséria), suas estratégias de sobrevivência e a dinâmica

do grupo e do entorno, visto que esses fatores estimulam a ida para as ruas (ALKMIM, [et.al.], 2007, p.4-5).

Esta nova proposta reformulou as ações empreendidas. O grupo é formado pelos técnicos (assistentes sociais, coordenador e pedagogo) e pelos educadores sociais, que desenvolvem as atividades dos eixos educativos do projeto.

A equipe técnica é constituída por duas assistentes sociais, uma pedagoga e uma coordenadora. Cabe às assistentes sociais realizar o atendimento social que se baseia no levantamento da história de vida do menino (a) em situação de rua. Trata-se de uma conversa entre assistente social e atendido (a) que manifesta interesse pelo acolhimento social, ela realiza uma pequena investigação sobre a vida da criança ou do adolescente e, em seguida, respeitando a vontade do educando, realiza os encaminhamentos necessários.

Duas são as maneiras mais comuns do público chegar ao atendimento social: a abordagem realizada pelos educadores ou a demanda espontânea. Frequentemente, o público que, espontaneamente, procura o atendimento social, vem indicado por um amigo e traz uma demanda específica, por exemplo, abrigo ou retirada de documentos.

Na maioria das vezes, as crianças e os adolescentes chegam ao atendimento social trazidos pelos educadores, após as abordagens realizadas. Neste caso, os educadores que já possuem a confiança dos meninos identificam a demanda e encaminham caso for desejo da criança ou do adolescente para o atendimento social. (ALKMIM, [et.al.], 2007,).

A equipe de educadores é composta por oito profissionais capacitados e preparados para desenvolver a metodologia do projeto. Podemos compará-los ao RNA mensageiro, pois são responsáveis em levar para o público-alvo a mensagem do projeto. Segundo o projeto, estes meninos (as) entram em contato com a instituição, em sua grande parte, através das abordagens realizadas pelos educadores. Portanto, o

primeiro contato deles é com os educadores sociais, que aos poucos vão conquistando a confiança e o respeito do grupo.

Como mencionado acima, “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua” reformulou-se em 2005, adotando uma postura crítica frente à realidade social vigente. Esta nova proposta se estrutura em três etapas: abordagem de rua, aprofundamento dos vínculos e intervenção propositiva.

3.7.3 Etapas do projeto

- **Primeira etapa:** Abordagem de Rua

De acordo com o documento: projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, é na abordagem de rua que a equipe de educadores sociais põe em prática sua ação. As atividades socioeducativas são desenvolvidas nas ruas, ou seja, nos locais de abordagens. As abordagens são realizadas em locais estabelecidos *a priori* pela equipe do projeto e acontecem em três regiões da cidade: zona Sul, Centro e zona Norte. O único lugar fixo é o bairro da Lapa, já que é o bairro onde se localiza a entidade. Cabe ressaltar que as informações aqui registradas foram retiradas deste documento.

Para que se realize abordagem em um determinado lugar, alguns critérios são considerados: ter um grupo de pelo menos três crianças ou adolescentes vivendo no local, as crianças e adolescentes devem ter prioritariamente idade de 06 a 18 anos, ou por uma solicitação da comunidade, os pedidos são aceitos por internet, telefone e outros.

As abordagens iniciais têm por finalidade estabelecer vínculo entre educador e educando e sensibilizar a comunidade local. Para o desenvolvimento desta atividade, é indispensável, o estabelecimento de uma relação de confiança, as crianças e os

adolescentes precisam confiar no educador, caso contrário, afastam-se, dificultando o entrosamento.

Segundo dados do projeto, o trabalho em uma nova localidade requer alguns procedimentos, dentre eles: o mapeamento da região. Caracterizado pela observação e conhecimento das relações que estes meninos (as) estabelecem no local. Além de sensibilizar o os comerciantes ao entorno para situação de miserabilidade e expropriação de direitos destas crianças e destes adolescentes. Quando conquistam a confiança e conhecem a dinâmica social, que caracteriza a localidade partem para as atividades sócio-educativas organizadas em três eixos: arte-educação, cultura e esporte. Os temas a serem trabalhados são explorados conforme interesse dos educandos e sistematizado pela equipe com o auxílio da pedagoga.

Na abordagem os educadores executam a proposta sócio-educativa e ao término fornecem lanche. Esta se baseia nos seguintes eixos: arte-educação, música, capoeira, contação de história, esporte e oficinas temporárias. O desenvolvimento cognitivo dos meninos e meninas em situação de rua é valorizado e estimulado e o exercício da cidadania é uma estratégia de incentivar o posicionamento crítico dos educandos. Segundo o documento, o exercício da cidadania é efetivado a partir da retirada de documentos, reintegração no sistema formal de ensino, através das visitas realizadas aos espaços culturais da cidade e com a participação destes meninos em espaços políticos como Fóruns e reuniões (ALKMIM, [et.al.], “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, 2007).

- **Segunda etapa:** aprofundamento dos vínculos

De acordo com este documento, a segunda etapa caracteriza-se pelo atendimento psicossocial oferecido às crianças, aos adolescentes e às famílias. Embora receba esse nome, o projeto não possui uma psicóloga e, quando necessário conta com o suporte da associação. Este se restringe ao social, realizado pelas assistentes sociais. Como

mencionado, anteriormente duas são as maneiras do menino (a) chegar a este atendimento.

Além da abordagem dos educadores e da demanda espontânea há um outro meio de se chegar ao atendimento social, a abordagem coletiva, que ocorre uma vez por mês. Nesta atividade toda equipe, incluindo médico e enfermeira do espaço, vai para um local de abordagem por dois dias consecutivos. E no segundo dia, as crianças e os adolescentes são convidados para conhecer o Centro Sócio Educativo São Martinho sede do projeto. Chegando ao espaço, há um atendimento individual, realizado pela equipe técnica. (ALKMIM, [et.al.], projeto “Ao encontro dos meninos em situação de rua”, 2007).

As assistentes sociais do projeto são responsáveis em realizar um levantamento das demandas, história de vida e histórico familiar do atendido com o propósito de subsidiar o trabalho a ser desenvolvido com o educando e com a família. Embora, o projeto utilize a nomenclatura psicossocial preferimos empregar neste estudo apenas o nome social, já que não foi observado durante a permanência no campo um trabalho conjunto da assistente social e da psicóloga. (**Fonte:** projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”).

- **Terceira etapa:** intervenção propositiva

De acordo com o projeto, sua terceira etapa diz respeito à intervenção propositiva caracterizada pelo acompanhamento das crianças e dos adolescentes encaminhados para família, abrigo, tratamento de dependência química e DEGASE (Departamento Geral de Ações Sócio-Educativas.). Após o atendimento social e conforme desejo do usuário, as assistentes sociais tomam as providências cabíveis. Alguns meninos (as) demandam vaga em abrigo, outros procuram o espaço por desejarem retornar à escola, uns vão em busca de tratamento químico entre outros, e cabe às assistentes sociais

acompanhar os encaminhados. (Fonte: ALKMIM, [et.al.], “projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, 2007).

-4-

REFLETINDO SOBRE OS DADOS COLETADOS

Neste capítulo, registramos a análise dos dados coletados, a partir dos instrumentos apresentados no capítulo três, análise documental, observação participante, entrevista e questionário. A análise de documentos foi a primeira etapa do processo investigativo. Iniciamos este capítulo, explicitando a reflexão sobre os documentos importantes para pesquisa. Cabe lembrar que nenhuma técnica de coleta das informações desenvolveu-se isolada da observação participante.

Os documentos analisados foram os seguintes: a proposta de ação do projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, o relatório de atividades e o relatório de atividades semestrais, desenvolvido pela equipe referente ao segundo semestre de 2007.

4.1 Identificando o projeto

No capítulo destinado à metodologia, já apresentamos o projeto, por isso, aqui sua apresentação foi breve. A pesquisa se desenvolveu na “Associação Beneficente São Martinho”, situada na rua do Riachuelo nº 7 na cidade do Rio de Janeiro. Esta instituição desenvolve muitos projetos dos quais “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, com a finalidade de proporcionar, às crianças e adolescentes em situação de rua, posicionamento crítico, buscando transformar a ordem social vigente. Seu público-alvo é constituído de meninos (as) na faixa etária de 6 a 18 anos.

O projeto conta com uma equipe multidisciplinar formada por duas assistentes sociais, uma pedagoga, uma coordenadora e oito educadores sociais, além da enfermeira da instituição, conforme dito anteriormente. Das atividades, destacamos as abordagens de rua realizadas prioritariamente pelos educadores sociais, o planejamento pedagógico de responsabilidade da pedagoga e os atendimentos psicossociais de incumbência das assistentes sociais.

4.2 Os documentos como fonte de análise

4.2.1 O projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”

Obedecendo à ordem dos documentos indicados acima, o projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, foi o primeiro analisado. Este atende crianças e

adolescentes que estejam vivendo em situação de vulnerabilidade social. Sua equipe é formada por quatro técnicos (duas assistentes sociais, uma pedagoga e uma coordenadora com formação pedagógica) e por oito educadores sociais. Esses desenvolvem atividades internas e externas, nas ruas, onde vivem meninos e meninas. Além destes, profissionais há uma enfermeira da instituição.

Dentre as atividades desenvolvidas salientamos as abordagens de rua. Estas se caracterizam pela inserção do educador no contexto dos educandos. É neste ambiente que as atividades sócio-educativas são desenvolvidas, respeitando as particularidades do grupo e do ambiente, assim como suas identidades (HALL, 2006). Além destas, os atendimentos sociais realizados pelas assistentes sociais são feitos, a partir do diálogo (PERELMAN, 2004), elas escutam as queixas e atuam da maneira mais confortável possível, respeitando a autonomia dos atendidos. A seguir explicitamos as etapas contidas no documento analisado.

1. Apresentação: mostra a Associação Beneficente São Martinho e seus projetos;
2. Descrição do projeto: diz respeito ao projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, apresenta suas etapas e metodologia: I - abordagem de rua organizada em VI eixos (arte-educação, música, capoeira, contação de história, esporte e oficinas temporárias). Cada eixo tem sua finalidade e sistematização; II – aprofundamento dos vínculos que compreendem as seguintes atividades: atendimento psicossocial à criança, aos adolescentes e às famílias. O atendimento realizado com as famílias utiliza os seguintes instrumentos visitas domiciliares e a articulação com a rede de recursos comunitários; III – intervenção propositiva que acompanha as crianças e os adolescentes encaminhados pela instituição. Já o tópico 2.2 registra as estratégias de monitoramento e avaliação, além de grupo de estudos, estudos de casos e capacitação externa.

3. Justificativa: neste ponto é explicitado os motivos e as razões que justificam o desenvolvimento do projeto: a situação de vulnerabilidade e risco social das crianças e a adolescentes no contexto social brasileiro;
4. Objetivo geral: proporcionar o posicionamento crítico de crianças e adolescentes em situação de risco social nas ruas, objetivando a transformação da ordem social;
5. Objetivos específicos: as ações condizentes para que cada objetivo seja alcançado e os resultados qualitativos e quantitativos esperados;
6. Perfil dos beneficiários: com base nos dados do IBGE: crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 18 anos que vivem em situação de risco e/ou vulnerabilidade social;
7. Metas: diz respeito às propostas a serem atingidas;
8. Resultados esperados: a partir dos objetivos específicos, estruturam-se indicadores para possíveis resultados;
9. Período de execução: compreende o tempo em que o projeto será executado;
10. Estratégias - refere-se às atividades empregadas para alcançar seus objetivos: geral e específicos (ALKMIM, [et. al.], projeto “ao encontro dos meninos em situação de rua”, 2007).

No terceiro capítulo referente à metodologia, explicitamos a não neutralidade do pesquisador, portanto suas opções não são alheias. Com base nessa reflexão, selecionamos algumas das etapas acima apresentadas, para análise. Estas foram: *a)* descrição do projeto, priorizando a metodologia, a avaliação e o monitoramento; *b)* justificativa; *c)* objetivo geral e *d)* objetivos específicos, não necessariamente nesta ordem.

Com a análise, identificamos o objetivo geral do projeto e as estratégias empregadas para que sem fim seja atendido, a justificativa e a proposta de ação. Conforme o documento, seu objetivo geral é “*o posicionamento crítico de crianças e adolescentes em situação de risco social nas ruas contribuindo, assim, para transformação da ordem social*” (ALKMIM, [et. al.], 2007, p. 5).

Segundo o documento, transformar a ordem social vigente é um dos objetivos. No entanto, a perspectiva teórica multicultural crítica não é privilegiada, como concepção teórica norteadora das ações realizadas. Não há nenhuma referência teórica ao interculturalismo crítico. Em contrapartida, identificamos durante a análise deste documento, evidências que revelam seu compromisso com os pressupostos do multiculturalismo crítico.

O multiculturalismo, principalmente na vertente pós-colonial focaliza a diferença, como sua tarefa central, enfatizando relações de gênero, classe social, linguagem, etnia entre outras. Já na perspectiva multicultural crítica (CANDAU e KOFF, 2006, CANEN e MOREIRA, 2001 e MCLAREN, 1999) é a transformação social sua centralidade.

Para nós, o documento em questão é híbrido, em relação às tendências multiculturais críticas, ora privilegiando o multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1999) ora o multiculturalismo pós-colonial, como definem Canen e Canen, (2005). Percebemos a hibridização das tendências multiculturais (crítica e pós-colonial) a partir do momento em que o projeto reúne transformação social e valoriza as identidades dos educandos.

Além disso, a equipe recebe orientações acerca da diversidade dos grupos existentes nas ruas, aprendendo a respeitar as diferenças (relações interpessoais), a valorizar os conhecimentos adquiridos pela criança e pelo adolescente, entendendo a rua como um local de se aprender a conviver e compreendendo, dessa forma, o afeto (sentimento) e a conduta (ações e intenções) do educando (ALKMIM, [et. al.], 2007, Projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, p. 15).

Este fragmento demonstra o compromisso do projeto com a vertente multicultural pós-colonial. Ela aponta a diferença como questão principal, centrando suas discussões na construção da linguagem, enfatizando a construção das diferenças articuladas ao contexto capitalista desigual e preconceituoso.

Para Canen:

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural. Entretanto, o multiculturalismo também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas (2007, p.93).

Segundo a autora, as tendências multiculturais críticas modernas e pós-coloniais, além de desafiar atitudes imutáveis, avançam, problematizando as diferenças, enquanto produtora de desigualdades. A linguagem é o cerne destas discussões, mas algumas questões privilegiadas pelo multiculturalismo crítico estão presentes. O multiculturalismo pós-colonial redimensiona o olhar multicultural crítico, novas questões surgem, das quais a construção da linguagem e as discussões em prol das diferenças são centrais.

Enquanto o multiculturalismo, em sua vertente pós-colonial (CANEN, 2007), valoriza a construção da linguagem como desafiadora de visões estereotipadas e preconceituosas, McLaren, reforça, em entrevista concedida para revista *Currículo sem Fronteiras*, (2001), a necessidade de o multiculturalismo crítico enfatizar que não há tarefa mais central do que a transformação da ordem vigente, salientando, que reconhece a diversidade e colocar a questão da identidade no cerne das discussões multiculturais modernas não modifica, em nada, a estrutura social perversa ancorada na política capitalista.

A reivindicação por diversidade, feita por políticos, educadores e reformadores sociais, tem, historicamente, trazido grupos sociais marginalizados – populações latinas, afro-americanas, asiáticas e indígenas – para o centro da sociedade no que se refere ao tratamento da importância de examinar as suas necessidades e não no que se refere ao efetivo tratamento de suas necessidades, ou do tratamento de suas verdadeiras necessidades. Em outras palavras, esta reivindicação por diversidade tem sido pouco mais que uma retórica iluminista, com certeza nada prática. Entretanto, motivada por uma falta de oposição à exploração capitalista promovida pelas políticas neoliberais em todo o mundo, a educação multicultural continua a minar suas possibilidades mais emancipatórias ao promover o que acredito serem, na maior parte, reivindicações pela diversidade politicamente “vazias” – reivindicações por diversidade realizados num isolamento anti-séptico de um questionamento do centro do capitalismo (McLaren, 2001, p.181).

McLaren coloca a transformação, como elemento crucial nas práticas e pensamentos contra-hegemônicos, como tarefa multicultural crítica, salientando que não são suficientes para a construção da sociedade equânime discussões em prol das diferenças e do reconhecimento de identidades plurais sem que mudemos a estrutura. Para ele, estas iniciativas fazem parte de um conjunto de ações que devem ter, por finalidade, questionar a estrutura social capitalista e sua fase avançada (neoliberalismo). A desigualdade e as relações desiguais são dimensões vitais no capitalismo, assim a inclusão social e a valorização da pluralidade não condizem com os propósitos do sistema capitalista, que enfatiza a mais valia e o lucro, independente de qualquer outra relação social.

Transformar a ordem vigente é um compromisso do projeto em estudo e seu objetivo geral confirma nossas reflexões. É objetivo geral do projeto “*proporcionar posicionamento crítico de crianças e adolescentes em situação de risco social nas ruas, objetivando a transformação da ordem social*” (ALKMIM, [et.al], 2007, p.18).

De acordo com a citação, a transformação é uma das preocupações. Confirmamos então, a hibridização das tendências multiculturais crítica e pós-colonial no documento que, em alguns momentos, prioriza o multiculturalismo pós-colonial, ao realçar a valorização das diferenças e respeitar as peculiaridades dos educandos, considerando o contexto onde suas relações são constituídas. Em outros momentos

trabalha na vertente do multiculturalismo crítico, quando reforça a transformação da lógica operante como pressuposto para inserção social dos desafortunados. Já que a exclusão integra o capitalismo.

O foco na transformação aproxima McLaren (1999 e 2001) e o projeto, que defende a construção do novo paradigma, contrapondo-se a lógica do capitalismo. Ambos apontam o monstro da nossa história e o responsabiliza pelas relações desiguais de poder. Um dos pressupostos multiculturais é questionar estas relações, daí sua articulação com o projeto, que apresenta potenciais multiculturais críticos.

O documento revela o posicionamento contra-hegemônico da equipe, que acusa o capitalismo pelas contradições sociais. Suas proposições de aproximam das dos autores adotados neste estudo. Com isso, interagem com Gandin (2007) que apontar necessário para as perspectivas transformadoras, a leitura crítica da realidade, entender o mundo além das aparências.

É preciso entender a ida para as ruas como parte de um problema maior que não envolve apenas aqueles que sofrem as consequências desta sociedade produtora de tantas desesperanças. Quando nos propomos a trabalhar com este público tão excluído, que atualmente a maioria dos projetos sociais não mais prevêem ações para eles, não queremos, com isso, nos limitar a busca de soluções individuais que resolvam apenas o problema daquele que está na rua. Queremos, através destas crianças e adolescentes, promover uma indignação social que não fique aguardando promessas de um futuro melhor, que ajam, transformem e reivindiquem seus espaços de igualdade de direitos (ALKMIM, [et.al], “Ao Encontro dos meninos em Situação de Rua”, 2007, p. 17).

Se hoje, a proposta de ação do projeto “Ao Encontro” fundamenta-se na promoção do posicionamento crítico, buscando transformar a ordem social vigente, isso se deve à mudança paradigmática sofrida no ano de 2005. Este ano marcou sua reformulação, já que antes, aparentemente, não havia preocupação em romper a lógica social dominante.

A instituição beneficente São Martinho, criada em 1984 desenvolve atividades voltadas para crianças e adolescentes em situação de rua há mais de 20 anos, no entanto em 2005, a equipe do “Ao Encontro” refletiu sobre sua prática e seus objetivos, propondo uma nova orientação para o projeto.

As ações antes baseadas na pedagogia do amor e no atendimento assistencialista, provendo as necessidades básicas das crianças e adolescentes, foram substituídas por uma ação crítica e comprometida com a reorganização da sociedade e posicionamento crítico dos educandos em situação de vulnerabilidade social, valorizando suas diferenças e diversidades social e cultural tão características do cenário social brasileiro.

O projeto foi reformulado pela atual equipe (assistentes sociais, pedagoga, coordenadora e oito educadores sociais) e rompem com o atendimento assistencialista, desenvolvendo atividades emancipatórias articuladas à reflexão social, ancorando-se às contribuições de Paulo Freire e Antônio Gramsci. *“No decorrer de sua história os profissionais do projeto revêem e repensam sua metodologia. Buscando uma postura menos assistencialista e mais emancipadora, em 2005 o projeto se reformula”* (ALKMIM, [et.al], “Ao Encontro dos meninos em situação de Rua”, 2007, p. 4).

A nova versão assumiu compromisso com a reconstrução social, reconhecendo o pluralismo característico do povo brasileiro e favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos. Buscando meios que possibilitem a transformação da ordem social vigente, apresentou uma metodologia inovadora. É nesta medida que identificamos sua relação explícita com o multiculturalismo, em suas vertentes crítica e pós-colonial, reconhecendo a pluralidade e respeitando as diferenças.

No caso do multiculturalismo, em que o objeto por excelência é o desafio a preconceitos, a visões essencializadas e homogeneizadas das identidades e das diferenças e a discursos que as constroem, no âmbito das relações sociais e educacionais, certamente sínteses criativas a partir de olhares plurais só têm a contribuir no caminho da construção de alternativas educacionais propiciadoras da Formação de gerações abertas à diversidade cultural, e desafiadoras de congelamentos identitários e preconceitos (CANEN, 2007, p. 101).

Poucos autores tratam da transformação como objeto de estudo. As proposições de Gandin (2007) discorrem sobre a transformação e apontam um conjunto de técnicas á ela relacionada, metodologia, crítica da realidade e postura consciente e comprometida com os pressupostos que erguerão a nova sociedade. Não é suficiente dizer-se preocupado com a mudança. Para que ela se desenvolva, é necessário uma metodologia pertinente e adequada aos seus propósitos. Segundo Gandin (2007) a metodologia é parte vital nos projetos que desejam ressignificar a ordem social.

Após a leitura do documento, percebemos que transformar a ordem social é um de seus objetivos, no entanto, não verificamos a especificação da metodologia, ainda que, a preocupação esteja implícita, ou seja: embora, não esteja presente de modo sistematizado, há referência a ela. “*Por isso, uma das diretrizes do projeto é disseminar sua nova metodologia*” (ALKMIM, 2007, p.5). Especificam-se um conjunto de ações: abordagem social de rua, aprofundamento dos vínculos e intervenção propositiva, como etapas da proposta metodológica. São essas, basicamente, que sustentam a metodologia inovadora anunciada, conforme apresenta o documento.

Mesmo registradas no projeto a importância da metodologia e suas etapas, não encontramos sua sistematização. Dois teóricos foram considerados. Eles orientam as ações desenvolvidas: Paulo Freire e Gramsci, porém não é explícito que metodologia norteia as atividades propostas.

Considerando o quadro teórico adotado, talvez esta seja uma questão a ser revista no projeto. A não explicitação metodológica compromete a estrutura do documento, cabendo ressaltar que, embora ausente, ela é indiretamente mencionada, em vários momentos. Para Gandin (2007) a metodologia é importante, pois direciona o trabalho para determinados fins. No caso do projeto “Ao Encontro” o posicionamento crítico de meninos e meninas em situação de rua e transformação social é o aspecto mais enfatizado.

Apontar para necessidade de uma proposta metodológica não significa congelar os trabalhos dentro de um subsídio teórico, homogeneizando as ações executadas.

Não vislumbramos uma definição rígida e objetivista das técnicas empregadas, já que a metodologia não pode ser confundida como *“camisa de força”*, imobilizando a dinâmica do contexto social de rua, onde as atividades são desenvolvidas. Acreditamos na sua sistematização a partir dos aportes multiculturais críticos ou pós-coloniais que compreendem o pluralismo e respeitam as diferenças. É ela o caminho para os objetivos serem atendidos, considerando a adoção de técnicas coerentes com a proposta a ser desenvolvida.

Além de Gandin (2007), Graciani (2001) considera a metodologia importante para os trabalhos comprometidos com a transformação da ordem vigente. *“Acreditamos que a definição da metodologia da Educação Popular não se restringe a técnicas, métodos ou estratégias de trabalho, mas se funda num processo de construção de conhecimentos que se apropria criticamente da realidade para poder transformá-la”* (GRACIANI, 2001, p.72).

Suas contribuições indicam a importância e a necessidade da metodologia na educação popular, enfatizando que não cabe uma metodologia aprisionadora, mas libertadora, que possibilite a construção de conhecimento e a reflexão, a partir da experiência concreta dos sujeitos envolvidos. Deste modo, a metodologia é importante nas atividades que se propõem transformar a sociedade vigente. A educação que se diz popular não pode desvincular-se da ação sistematizada nem negar a rica diversidade do local onde se desenvolve.

Embora se assente em pressupostos diferentes da educação formal e tradicional, a educação popular tem seus objetivos e, para atendê-los, é preciso organizar criticamente uma proposta de ação orientada pela coerência. Freire, (2002) salientou que a dissociação teoria e prática condena o trabalho emancipatório. *“Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?”* (FREIRE, 2002, p.38). Embora não explicitada a proposta metodológica, percebemos, no documento, que o diálogo é priorizado e o pensamento crítico valorizado, mencionando-se autores que rompem com o capitalismo e sua cadeia reprodutora de desigualdades e contradições. O

respeito aos educandos, a compreensão da realidade e o foco na pluralidade confirmam nossos apontamentos.

A proposta da atividade não se limita a trabalhar com o educando aspectos físicos e técnicos, visa também subsidiar a discussão e a reflexão sobre os diversos temas, tais como: pluralidade cultural, relação de gênero e etnia, cidadania, saúde, sexualidade e outros, contribuindo, desta maneira para o desenvolvimento biopsicossocial dos educandos (ALKMIM [et.al], Projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua” 2007, p.7).

O projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua” se articula com as proposições defendidas pela vertente multicultural crítica e preconiza a reorganização das relações sociais, a partir da valorização e do reconhecimento da pluralidade, seja racial, social, religiosa ou outras, negando o suposto universalismo disseminado pela educação conservadora.

Conforme Gonçalves e Silva (1998), as categorias teóricas do multiculturalismo permitem uma leitura de mundo que tem por base “procedimentos lógicos inerentes às culturas dominadas, produzindo, assim, um novo conhecimento e, por consequência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada de valores supostamente superiores” (GONÇALVES E SILVA, 1998, apud CANEN E MOREIRA, 2001, p. 22).

A transformação da ordem social e os subsídios teóricos do multiculturalismo crítico estão presentes no documento. Há registro dos autores que orientam as práticas desenvolvidas. *“São estudadas tanto as linhas teóricas que norteiam o trabalho, por exemplo, a “pedagogia da libertação” de Paulo Freire, Gramsci, dentre outros”* (ALKMIM, et.al, 2007, p. 15).

O dinamismo e a contingência característicos do contexto social de rua, onde são desenvolvidas as atividades educativas, inviabilizam práticas educacionais homogêneas que não consideram as diversidades cultural e social, mas, nem por isso, as atividades devem prescindir de uma sistematização metodológica. Ressaltamos, a metodologia como *coluna vertebral*, sustentando o trabalho da equipe a partir das contribuições dos autores adotados. A atividade desenvolvida pelo educador pode e deve ser modificada conforme o local onde é desenvolvida, mas sua intenção articula-se aos propósitos do projeto, proporcionar posicionamento crítico de crianças e adolescentes em situação de rua, buscando transformar a realidade social, este é seu fim.

Salientamos, mais uma vez, que a ausência da proposta metodológica é um ponto a ser revisitado, já que transformar a ordem social, conforme argumenta Gandin (2007), exige organização de uma proposta metodológica condizente com seus pressupostos, envolvendo um processo de construção dialético. Ele aponta as etapas constituintes da metodologia orientada para transformação, mas alerta, que sua proposta é pensada para o campo didático-pedagógico. Entretanto, não inviabiliza a adequação desta a outros segmentos sociais comprometidos com a reconstrução social.

Então, neste texto, ao falar em transformação, estou pensando em mudanças didático-pedagógicas (ou de outro tipo porque a metodologia de que falarei pode ser aplicada noutros setores da vida humana) que sejam aptas a contribuir para a transformação na sociedade mal construída que temos (GANDIN, 2007, p.12).

Conforme já salientado, o documento anuncia sua nova proposta metodológica, mas não a sistematiza, contudo apresenta algumas etapas desta inovadora metodologia. Uma delas diz respeito à parcerias estabelecidas. Essas são firmadas com outras instituições não governamentais que, realizam atividades com crianças e adolescentes em situação de rua. A parceria é caracterizada como um momento dialógico, sendo que a equipe do projeto troca experiências com outros parceiros,

aperfeiçoando a prática empreendida. “Por exemplo, em 2007 a São Martinho vem realizando abordagens em parcerias com outras instituições como a “Se essa rua fosse mina” e a Childhope, onde a equipe pôde compartilhar metodologias e desenvolver dinâmicas de abordagens complementares” (ALKMIM, [et. al.], Projeto “Ao Encontro dos Meninos em situação de Rua”, 2007, p.4).

Outras partes do documento chamam nossa atenção, tais como o monitoramento e os grupos de estudo realizados. Além do objetivo geral já explicitado, cinco objetivos específicos fundamentam as ações do projeto. A seguir, apresentamos o quinto.

Enunciado do Objetivo	Ações
5. Aprimorar as concepções e práticas de abordagem, fortalecendo a metodologia de trabalho.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reunião de Monitoramento 2. Estudos de Casos 3. Reunião de avaliação 4. Capacitação interna 5. Capacitação externa

Fonte (ALKMIM, [et.al.], Projeto “Ao Encontro dos Meninos em situação de Rua”, 2007, p.4).

As ações propostas acima demonstram preocupação da equipe com a formação continuada dos profissionais. Embora, esta não seja especificada diretamente, as ações adotadas explicitam o foco do projeto no aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido. E a menção a reuniões de monitoramento, estudos de casos, avaliação, capacitação interna e externa, confirmam nossa percepção de formação continuada. Além destas, há os grupos de estudos, que possibilitam, à equipe, analisar a conjuntura social do país, a realidade dos educandos e os artefatos reprodutores da lógica dominante.

No monitoramento, a equipe reflete sobre as atividades e acontecimentos do dia anterior. Nele, são esclarecidas questões, discutem-se os sucessos e insucessos das atividades anteriores, além de haver troca de informações e tomadas de decisão em conjunto. Cabe enfatizar que nestas ocasiões os profissionais vivenciam a participação, um dos pressupostos da educação popular e do pensamento crítico. Percebemos que a comunicação é constante no grupo, assim como a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e a troca de conhecimentos. Segundo o documento, *“é realizada, diariamente, uma reunião de monitoramento para que os educadores sociais relatem os acontecimentos das abordagens realizadas no dia anterior, expondo os sucessos, insucessos e as dificuldades encontradas. Também é o espaço para se traçar as diretrizes para o dia seguinte”* (ALKMIM, [et. al.]. 2007, p.15).

Além do monitoramento, o projeto desenvolve grupos de estudos. Estes se caracterizam como momentos de capacitação em serviço, acompanhados da leitura crítica do contexto no qual estão inseridos.

Toda terça-feira a equipe se reúne para que possam refletir, coletivamente, a conjuntura social e política que está atrelada à realidade das crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco social nas ruas, desenvolvendo assim, ações propositivas. São estudadas tanto as linhas teóricas que norteiam o trabalho, por exemplo, a “pedagogia da libertação” de Paulo Freire, Gramsci, dentre outros.

Além disso, a equipe recebe orientações acerca da diversidade dos grupos existentes na rua, aprendendo a respeitar as diferenças (relações interpessoais), a valorizar os conhecimentos adquiridos pela criança e adolescente, entendendo a rua como um local de se aprender a conviver e compreendendo, dessa forma, o afeto (sentimentos) e a conduta (ações e intenções) do educando (ALKMIM, [et. al.]. Projeto Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua, São Martinho, 2007, p.15).

O grupo de estudos propicia uma melhor compreensão da realidade excludente comum aos sujeitos desprivilegiados socialmente, dentre os quais encontram as crianças e os adolescentes em situação de rua. Nele, a equipe reflete acerca das condições sociais constituintes da desvalorização das diferenças e as relações de poder que contribuem para a marginalização dos dominados. O foco na diversidade e nas relações sociais injustas caracteriza esta atividade e confirma sua articulação com

a teoria crítica e o multiculturalismo crítico e, por consequência, com a transformação da ordem vigente.

Um segundo enfoque corresponde a uma visão mais crítica do multiculturalismo crítico, sendo denominado de multiculturalismo crítico, interculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica. Nesse enfoque, com base em aportes da teoria crítica, as relações entre cultura e poder são trazidas à tona. Busca-se trabalhar no sentido de abrir espaço para vozes culturais anteriormente silenciadas em currículos e práticas pedagógicas, desafiar preconceitos, identificar origens históricas e *promover um horizonte emancipatório e transformador* (CANEN e MOREIRA, 2001, p.28). *Grifo nosso.*

Conforme assinalado, o grupo de estudos propicia a análise da conjuntura atual e, ainda, questiona as diferenças, desafiando os preconceitos e as relações sociais desiguais. Busca desenvolver espaços onde a pluralidade seja respeitada e valorizada, afastando-se da concepção universalista e se fundamentando nos aportes multiculturais críticos. As linhas teóricas que norteiam o trabalho da equipe demonstram sua postura contra-hegemônica. É nítida sua preocupação com as diferenças marcantes no contexto social brasileiro, sendo a diversidade compreendida como experiência constituinte em espaços de pluralidade cultural e social, com a exclusão sendo fortemente combatida. O “Ao Encontro” dá espaço e voz para crianças e adolescentes que constroem seus saberes nas ruas, reconhecendo a formação plural destes e contribuindo para o desenvolvimento de atividades multiculturais críticas.

Deste modo, reconhecemos que, a equipe realiza atividades educativas e psicossociais, comprometidas com o multi/interculturalismo crítico⁴, mesmo não o adotando explicitamente como linha teórica. *“Nenhum Educador Social de Rua realiza um trabalho de Educação Popular sem ter em mente uma proposta, isto é, sem ter uma referência que o oriente na realização de seu trabalho”* (GRACIANI, 2001, p36).

⁴ Os termos multiculturalismo e interculturalismo estão sendo empregados como sinônimo. A este propósito ver discussão teórica empreendida no segundo eixo deste documento, no capítulo II.

Conforme as informações contidas no documento, o trabalho desenvolvido se articula às dimensões valorizadas e privilegiadas, tanto pela perspectiva multicultural crítica, como pelo pensamento crítico. Segundo o documento, as relações sociais são construídas com referência ao local onde se inserem os sujeitos, por isso não se dão ocasionalmente, sendo influenciadas pelo contexto social, econômico e político que, muitas vezes, condiciona as relações sociais e a posição social dos grupos na sociedade, contribuindo para a formação da identidade coletiva (CANEN e CANEN, 2005) dos cidadãos.

Dada à definição do projeto com relação aos momentos de monitoramento e grupo de estudos, consideramos que o documento avança, quando revela preocupação em questionar a estrutura social e analisar as práticas desenvolvidas. É importante destacar que se trata de uma reflexão comprometida com os propósitos das linhas teóricas adotadas. Graciani (2001) salientou a importância da reflexão para a educação popular. Refletir sobre a realidade concreta possibilita que o grupo analise o contexto embasado teoricamente, aprimorando seus propósitos e tornando a tarefa de transformação social menos árdua.

Considerando que as atividades empreendidas pelo projeto se desenvolvem no âmbito não formal de ensino; analisam constantemente as posições adotadas; e proporcionam posicionamento crítico aos educandos, defendemos que estas são formas de educação popular, principalmente por Freire ser um dos autores privilegiados. *“A ação educativa nesse âmbito constitui-se num processo de criação e recriação do conhecimento que parte de uma determinada teoria dialética do conhecimento, pois parte da prática, teoriza sobre ela e volta à prática para transformá-la”* (GRACIANI, 2001, p.72).

Os grupos de estudos favorecem a reflexão sobre a prática, assim como possibilitam a análise da conjuntura social vigente, compreendendo a situação dos meninos e meninas em situação de rua como parte de um conjunto mais amplo de exclusões associadas à sociedade capitalista e perpetuadas pelas instâncias de poder que atuam em prol da manutenção e reprodução da ordem vigente. Considerando as diretrizes do capital, compreendemos suas relações desiguais.

A desigualdade das relações sociais e a exploração da mão-de-obra são pilares que sustentam a prática capitalista e dificultam a construção de relações equânimes e tanto o grupo de estudos, como o monitoramento, dedicam-se a refletir sobre esta estrutura perversa.

Na maioria das vezes não pensamos nesse tipo de questão e, mesmo quando levamos a sério o planejamento, pensamos em nossa ação e nos dedicamos com tremendo esforço em “transformar” as pessoas, sem nos preocuparmos com as estruturas viciadas em que é difícil ou impossível vivenciar determinadas virtudes. É como insistir com uma planta para que dê bons frutos sem que tenha luz e água (GANDIN, 1997, p. 32).

Estes são os mecanismos adotados pelo projeto para que seu fim seja atendido. Eles podem ser considerados estratégias contribuintes para a transformação da ordem social vigente. Ressaltamos, também, sua preocupação com a formação continuada dos profissionais que, em alguns momentos, aprofundam seus conhecimentos e refletem sobre suas experiências. Um de seus objetivos específicos se refere ao aprimoramento teórico-metodológico direcionado para capacitação dos profissionais. (Vide anexo A).

Das etapas constituintes do documento, destacamos a terceira. Ela se refere à justificativa e traz contribuições importantes para nossa análise. Esta etapa revela sua intenção transformadora e reforça a necessidade das atividades que promovam o posicionamento crítico dos sujeitos frente à conjuntura social, econômica e política, maior responsável pelas desigualdades e pela miserabilidade que afetam, diretamente, os menos favorecidos, em nossa sociedade. Além de explicitar o modo pelo o qual a equipe do projeto acredita que a transformação social pode se processar, aponta a participação dos excluídos da sociedade capitalista, como um desses meios. O questionamento e a reflexão sobre os mecanismos sociais que corroboram para a manutenção e a preservação da ordem social vigente também são valorizados, como mecanismos favorecedores da transformação.

Essa transformação das relações sociais, principalmente para Aqueles que estão vivendo à margem e na busca da realização de sonhos, iguais a todo os sonhos de qualquer criança, dar-se-ão através do questionamento e da participação destes em suas famílias e comunidades (ALKMIM, [et.al], Projeto “Ao Encontro dos Meninos em situação de Rua”, 2007, p.4).

É na justificativa que a equipe assinala as atividades sócio-educativas realizadas na abordagem social de rua. Segundo o documento:

Para que nossos objetivos sejam alcançados, propomos atividades socioeducativas para crianças e adolescentes com idade entre 06 a 18 anos. Optamos por realizá-las nas ruas, com uma abordagem sistemática, pois, assim, estaremos convivendo no espaço que é deles, e, portanto, compreenderemos melhor suas regras, sem preconceitos, e, fundamentalmente, sem tentarmos impor as nossas regras e nossos limites (ALKMIM, [et.al], Projeto “Ao Encontro dos Meninos em situação de Rua, 2007, p.4).

Apesar de não encontramos explicitamente uma metodologia estruturada, ao longo do documento notamos o quanto ela é valorizada pela equipe. Dentre os aspectos norteadores das atividades sócio-educativas, destacam-se o conhecimento da realidade global e local, o respeito às diferenças e à autonomia dos educandos e o diálogo. “(...) o multiculturalismo proposto deve atentar para a necessidade de trocas, de estratégias dialógicas, em que ambas as partes participem como produtoras de cultura e saiam com seus horizontes culturais ampliados” (CANEN e MOREIRA, 2001, p.39). Estes viabilizam o desenvolvimento da prática educacional voltada para o posicionamento crítico e para a transformação social.

A pertinência dos assuntos tratados nas atividades indica que a equipe tem conhecimento da realidade e está sensível às diversidades produzidas no contexto, revelando seu comprometimento com o processo que pretende romper com a lógica social predominante, além de se tratar de assuntos e informações significativos e úteis para este grupo de educandos em situação de rua. Conforme exposto no documento, estes temas são: sexualidade, drogas, família, cidadania e outros.

Para Perelman (2004), os oradores são pessoas que proferem um discurso, desejando que ele seja acolhido. Na pesquisa empreendida, consideramos a equipe do projeto “Ao Encontro” como oradores. Então, ela necessita conquistar a adesão de seu auditório e, este, por sua vez, possui uma identidade coletiva, no contexto do processo sócio-histórico brasileiro. Neste caso, caracterizamos como auditório as crianças e adolescentes em situação de rua. Segundo o referido autor, para que o orador ganhe audiência e, conseqüentemente, conquiste a adesão de seu auditório, é preciso conhecer previamente o local, os valores e as práticas que influenciam a construção das relações sociais, naquele grupo específico.

Conhecer o grupo e o contexto social onde suas relações e práticas são construídas permite que o orador compreenda o modo pelo qual os sujeitos deste meio se organizam e se relacionam. A compreensão da realidade favorece o desenvolvimento da argumentação significativa, as pessoas se sentem parte das teses apresentadas e, assim, aderem a mesma. Esta estratégia apresentada por Perelman (2004) para assentamento das teses compreende o respeito às diferenças e as identidades valorizadas no multi/interculturalismo crítico (CANEN, 2007; CANDAU e KOFF, 2006; CANEN e CANEN, 2005; CANEN e OLIVEIRA; 2002, CANEN e MOREIRA, 2001 e MCLAREN, 1999) e inibe posturas e discursos estereotipados. Além disso, contribui para o processo de reconstrução da ordem social. *“Uma teoria da argumentação tem como objeto o estudo das técnicas discursivas que visam a provocar ou a aumentar a adesão das mentes às teses que se apresentam ao seu assentimento”* (PERELMAN, 2004, p. 207).

Assim como Perelman (2004), Freire (1987) salientou que o conhecimento global e crítico da realidade é subsídio para o educador que deseja romper com a estrutura do

capitalismo. Os educandos precisam perceber-se nos discursos, sentirem-se sujeitos e notarem alusão às suas realidades. A educação conservadora, a partir da ótica do universalismo, não reconhece as diferentes realidades brasileiras. Muitos são os “Brasis” dentro do Brasil. Entretanto, a concepção etnocêntrica descaracteriza nossa pluralidade quando legitima e reproduz um único padrão.

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em *situação* a quem se dirigia *seu* programa, a não ser com puras incidências de sua ação (FREIRE, 1987, p 84).

A inserção dos educadores sociais no local, onde crianças e adolescentes produzem suas relações sociais, seus hábitos e costumes, possibilita que eles conheçam e compreendam a realidade dos educandos. Deste modo, posturas preconceituosas e estereotipadas são evitadas.

Na vertente qualitativa, são valorizadas a interação e a inserção do pesquisador no campo, sendo que ela ainda reconhece a importância da subjetividade neste paradigma científico.

Assim, as atividades educativas empreendidas no contexto social dos educandos, nesse caso nas ruas, colaboram para práticas multiculturais críticas que preconizam o respeito às diferenças e desafiam posturas preconceituosas. Em seu contexto, a linguagem e o comportamento do grupo serão mais bem compreendidos. “*O multiculturalismo em educação envolve a natureza dessa resposta em espaços educacionais. Trata-se, nesse caso, de contextualizar e de compreender a produção das diferenças*” (CANEN e MOREIRA, 2001). As atividades sócio-educativas desenvolvidas pelo projeto respeitam os costumes e as regras de convivência das crianças e adolescentes em situação de rua e buscam proporcionar posicionamento crítico. Em vários fragmentos do documento, identificamos a sensibilidade da equipe em

relação à dinâmica social própria e específica que estes educandos constroem nas ruas.

Optamos por realizá-las nas ruas, com uma abordagem sistemática, pois, assim, estaremos convivendo no espaço que é deles, e, portanto, compreenderemos melhor suas regras, sem preconceitos, e, fundamentalmente, sem tentarmos impor nossas regras e nossos limites (ALKMIM, 2007, p.18).

Na Antropologia Social, cultura diz respeito ao conjunto de significados construídos e produzidos dinamicamente no intercâmbio social dos sujeitos com seus pares, e as diferenças culturais são características dos contextos plurais e das identidades híbridas. Todavia, nesta vertente, não há cultura superior ou inferior, a diversidade cultural é resultado da interação dos indivíduos com o meio.

O conceito de cultura, defendido por Geertz (1989), articula-se à semiótica, referindo-se ao sistema de significação, no qual os homens constituem seus significados a partir da rede de relações que engendram a atividade humana. Cultura é compreendida como prática social, produzida nas relações sociais.

Segundo o documento analisado, os educadores sociais inserem-se no universo dos educandos e, depois, desenvolvem suas atividades. *“A porta de entrada no projeto é através das abordagens nas ruas onde 03 equipes de educadores sociais realizam atividades socioeducativas”* (ALKMIM, [et.al.], Projeto “Ao Encontro dos Meninos em situação de Rua”, 2007, p.4). Desenvolver atividades nas ruas propicia uma melhor apreensão da realidade e das práticas sociais estabelecidas, que somente têm sentido no ambiente, onde foram construídas.

Esta inserção inviabiliza a postura essencialista, baseada na perspectiva universalista, que defende um único conjunto de valores universais para todos os grupos sociais. Embora estes educandos tenham uma identidade coletiva que os

aproxime, cada indivíduo possui suas particularidades e especificidades relacionadas e estas formam suas identidades individuais.

Conforme ressaltaram Canen e Canen (2005), a identidade coletiva aproxima sujeitos diferentes com base em marcadores identitários comuns, tais como a exclusão, a opressão e a miséria. Muitos brasileiros carregam, em suas identidades, marcas nítidas do processo sócio-histórico silenciador de vozes e devorador de diferenças. Assim, a identidade coletiva agrupa pessoas com histórias de vida condicionadas pela estrutura social que segrega, de um lado, os dominantes e, de outro, os dominados, independente da pluralidade destes indivíduos.

Na pesquisa realizada, a categoria “situação social de rua” é a identidade coletiva, pois agrupa meninos e meninas que vivem em situação de risco e vulnerabilidade nas ruas, mas, realçamos, esta não define a identidade deste grupo. Cada indivíduo possui sua identidade individual, que carrega a diversidade de sua história de vida, de classe social e de outros marcadores. Para Canen e Canen (2005) *“a identidade coletiva refere-se a algum marco da identidade percebido como central na construção de sua história de vida e das relações desiguais e preconceituosas que a atingem”* (p. 43).

Enquanto a identidade coletiva os aproxima, é importante notar que, mesmo com processos sociais e histórias de vida semelhantes, cada sujeito possui sua identidade individual marcada por aspectos plurais.

4.2.2 Relatório semestral

A seguir, analisamos um outro documento, o relatório semestral. Este registra o desenvolvimento das atividades e em que medida os fins vislumbrados foram atendidos, respeitando as etapas de elaboração do projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”. Constam aí, as atividades realizadas no segundo semestre do ano de 2007, compreendendo os meses de julho, agosto, setembro, outubro, novembro

e dezembro, meses estes em que a pesquisa de campo se desenvolveu. A permanência no campo não foi longa, mas suficiente para desenvolvermos nosso estudo.

Este documento é constituído por várias etapas, sendo que selecionamos algumas para enriquecer nossa análise, das quais destacamos os quadros estatísticos elaborados pela pedagoga do projeto, com base nas informações coletadas pelos educadores sociais durante as abordagens de rua e algumas informações neles contidas.

Além das atividades sócio-educativas, os educadores anotam as informações do levantamento estatístico da abordagem. Trata-se do registro dos dados dos educandos colhidos durante as abordagens, nele constando números de atendimentos, idade, região de procedência, faixa etária e outras informações.

A análise a seguir estrutura-se em dois eixos: quantitativo e qualitativo. O quantitativo se apóia nas informações retiradas do levantamento estatístico e o qualitativo nas reflexões da equipe acerca das ações desenvolvidas. Nossa análise privilegiou as informações correlatas ao quadro teórico adotado.

Primeiro aspecto: número de atendimento mensal do projeto, com base nos dados das atividades de abordagens realizadas pelos educadores sociais. Estas informações foram retiradas do relatório semestral do projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, segundo semestre de 2007. (Vide anexo B).

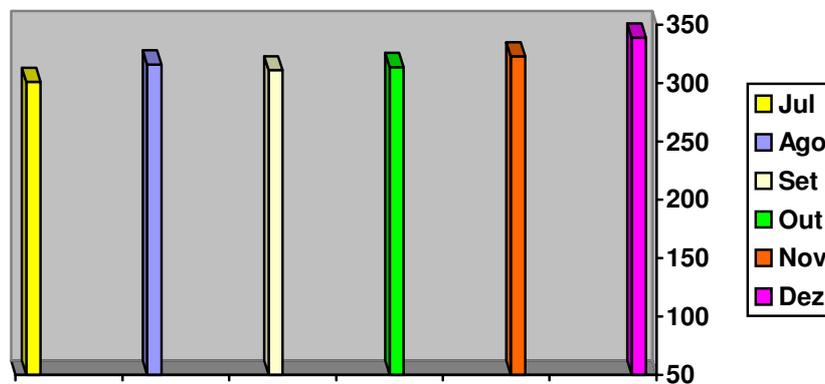


Gráfico 1 – relação mensal de educandos atendidos na abordagem social de rua

Fonte: ALKMIM, [et.al.], relatório semestral “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, julho a dezembro de 2007, s/p

A figura acima mostra a relação de atendimento das abordagens de rua do projeto “Ao Encontro”, conforme os meses referentes ao segundo semestre do ano de 2007. No segundo semestre deste ano, 1904 crianças e adolescentes foram abordados nas mais diversas localidades. Este número inclui tanto os novos como os antigos. Nesses dados não são contabilizados crianças e os adolescentes que tenham passado pelo projeto por um período inferior a 24 horas. Os novos referem-se aos que ingressaram no projeto pela primeira vez.

O número indica que a relação mensal de atendimento é elevada e a estrutura social capitalista cruel e opressora, afinal estamos falando de 1904 crianças e adolescentes vivendo em situação de rua em algumas localidades da cidade do Rio de Janeiro. Ele revela o quanto nossa realidade é atroz e perversa, principalmente para os que não pertencem às elites dominantes e, por isso, suas identidades não são valorizadas.

A teoria social crítica e a literatura produzida a partir de suas contribuições revelam as atrocidades cometidas em nome do capital, que só se preocupa em ampliar seus negócios e se multiplicar seu capital, tendo o lucro como fim último. “*Para Adorno e demais frankfurtianos, a Teoria Crítica era um sinal de resistência. Resistência aos*

irracionalismos da barbárie fascista, do autoritarismo estalinista, da semicultura capitalista” (PUCCI, 1994, p.33).

De acordo com a média aritmética, o auditório dos educadores sociais é constituído por um público mensal de 317 educandos. Embora os artefatos sociais capitalistas desenvolvam estratégias para ofuscar as relações desiguais, os dados revelam muitos sujeitos vivendo em situação social desfavorável. Trata-se de crianças e adolescentes que não usufruem dos direitos sociais já garantidos em documentos, tais como o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, a *Constituição Federal de 1988* e outros. Talvez, para estes educandos, a transformação social seja a única possibilidade de ascensão social, ou melhor, de vida digna, justa.

É importante ressaltar que meninos e meninas em situação de rua são algumas vítimas do processo social excludente. Infelizmente, existem outros cidadãos alijados de seus direitos, principalmente, as minorias negras, indígenas, homossexuais, deficientes, dentre outras. Não se trata de uma minoria quantitativa, mas qualitativa, uma vez que suas identidades não são reconhecidas. Estes meninos (as) pagam preços altíssimos por serem pobres e em sua maioria negros.

Com base nas informações do gráfico, percebemos que, no mês de dezembro houve um aumento no número de atendidos. Além disso, a comparação dos meses revela que, diferentemente do esperado, o número de crianças e adolescentes atendidos pelo projeto aumenta. A partir destes números, percebemos como as condições injustas da estrutura social vigente e seus aparelhos reprodutores contribuem para que o número de excluídos aumente, ampliando as estatísticas do projeto. Freire (2001) destacou:

Nunca pude entender a leitura de textos sem a compreensão do contexto dos textos. Nunca pude entender a leitura e escrita da palavra sem a “leitura” do mundo que me empurrasse à “reescrita” do mundo, quer dizer, à sua transformação. (...). Não falo exclusivamente da natureza de que sou parte mas das estruturas sociais, da política, da cultura, da histórica, de cuja feitura também faço parte (p.107).

Além de Freire, Gandin (2007) destacou a compreensão da realidade como um dos mecanismos que propiciam a transformação. Neste sentido, percebemos que o projeto caminha em direção ao seu objetivo de romper com a lógica dominante.

Romper com a estrutura responsável pela exclusão que assola milhões de brasileiros é um trabalho árduo. As informações contidas no gráfico demonstram isso, com a quantidade de atendidos aumentando, ao contrário do desejado no projeto. O importante, conforme revelam os dados do relatório, é que a equipe tem consciência da conjuntura social responsável pela construção de relações sociais desiguais, fundamentadas na supremacia capitalista. Ela reconhece as demais instâncias que favorecem a manutenção da ordem vigente.

A próxima figura apresenta a relação de crianças e adolescentes atendidos na atividade de abordagem, separando os novos e os antigos. Os atendidos novos são crianças e adolescentes atendidos pela primeira vez na abordagem social de rua e os antigos os que já têm passagem na abordagem realizada pelos educadores sociais.

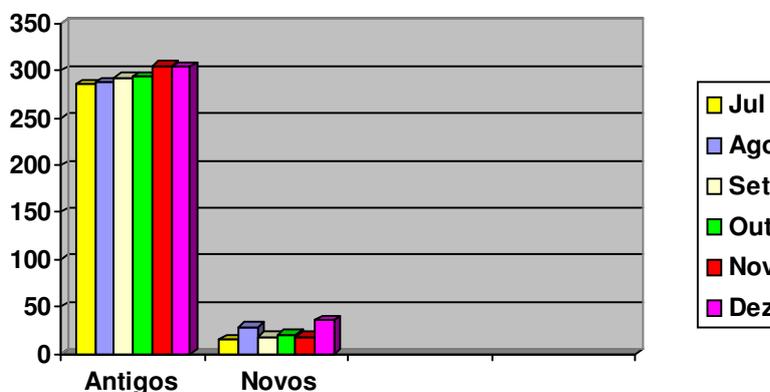


Gráfico – 02 – relação de atendimento mensal da abordagem, distinguindo educandos: antigos e novos.

Fonte: ALKMIM, [et.al.], relatório semestral “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, julho a dezembro de 2007, s/p

De acordo com as reflexões acima, a tarefa da equipe do “Ao Encontro” requer tempo, muitas são as instâncias e os mecanismos sociais que contribuem para a permanência dos meninos e das meninas na rua. Várias instituições corroboram para a exclusão e para a marginalização dos sujeitos que não possuem seus marcadores identitários reconhecidos e valorizados socialmente, dentre elas a escola.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p.53).

Dentre os obstáculos enfrentados pelas classes populares na escola, assinalamos a prática universalista e a suposta homogeneização. Para que as diferenças sejam compreendidas e valorizadas, é preciso que a prática escolar se assente nas contribuições do multiculturalismo crítico, que avança quando desafia as visões preconceituosas e estereotipadas, preconizando o estabelecimento de relações sociais justas e equânimes. Estas só, se estabelecerão a partir da reconstrução da sociedade alicerçada nos pressupostos multi/interculturais críticos. Neste sentido, acreditamos na perspectiva multicultural crítica como um dos mecanismos que auxiliam o processo de transformação.

A partir dos números do segundo gráfico, percebemos a estrutura social brasileira, que não compartilha das proposições multiculturais críticas. Por isso, o número de crianças e adolescentes vivendo nas ruas chama nossa atenção. O universalismo é a concepção que orienta as práticas reproduzidas na sociedade contemporânea. Ele reconhece um único padrão, ignorando qualquer expressão cultural, histórica ou social produzida fora do âmbito dominante e, por conseguinte marginaliza uma quantidade significativa de indivíduos.

Com base nos dados, notamos que, transformar a ordem social vigente, um dos objetivos do projeto, é complexo. O número de atendidos antigos é superior aos atendidos pela primeira vez, reforçando o poder de reprodução dos aparelhos de Estado que atuam na perpetuação da estrutura capitalista.

As informações do gráfico apontam o quanto a formação cultural e histórica do Brasil e as diretrizes do capital condicionam a exclusão e as relações sociais desiguais. Segundo o levantamento estatístico, o número de negros entre os meninos e meninas em situação de rua é superior às demais raças ou etnias. Não é novidade que os negros, em sua grande maioria, estão localizados fora das melhores oportunidades. São eles que precisam de cotas para universidades públicas. *“Predominância dos nossos atendidos continua sendo de adolescentes do sexo masculino e negros (...)”* (ALKMIM, [et. al.], relatório semestral “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, julho a dezembro de 2007, s/p).

Lutando contra preconceitos e visões estereotipadas, surge o multiculturalismo crítico, demandando a construção social equânime e valorizando a pluralidade cultural. *“Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades”* (CANEN, 2007, p.94). Ressignificar as práticas sociais, a partir dos aportes do pensamento crítico, é a oportunidade de vivenciarmos relações sociais justas e igualitárias, que priorizem o pluralismo identitário e a hibridização constituinte das identidades.

Uma tentativa de dar conta desses questionamentos é feita ao se incorporar o conceito de hibridização identitária (McLaren, 2000; Canen & Moreira, 2001; Canen & Oliveira, 2002), a partir do qual as identidades são percebidas como múltiplas, contingentes e sempre provisórias, resultantes de uma pluralidade de marcadores identitários que não podem ser reduzidos a apenas um marcador mestre, seja ele racial, de gênero, de religião ou outro. Nessa perspectiva, ao compreender que as identidades são constituídas na pluralidade, desafia-se o congelamento das mesmas, bem como as narrativas que constroem preconceitos e dicotomias entre negro e branco, homem e mulher e assim por diante. Tal perspectiva leva à compreensão das “diferenças dentro das diferenças” (Santos, 2001) e ao desafio a discursos que constroem visões estáticas, dicotômicas e homogêneas das identidades, sejam

elas percebidas como “opressoras” ou “oprimidas” (CANEN & CANEN, 2005, p.43).

Das estratégias empregadas pelo multiculturalismo, a hibridização das identidades possibilita o pensar plural da identidade dos sujeitos que, ao mesmo tempo, podem ser negros, homens, ricos ou pobres, e assim, transitam na diversidade marcante em nossa sociedade. O hibridismo inviabiliza posturas etnocêntricas em relação à identidade, portanto as crianças e adolescentes em situação de rua possuem inúmeros indicadores em suas identidades. Nesta perspectiva, insere-se a transformação, preconizada pelo projeto “Ao Encontro”, que vislumbra reconstruir a sociedade vigente, forçando um repensar das relações de raça, gênero, etnia, linguagem e outras.

Ainda que desafiar preconceitos e problematizar as diferenças seja tarefa importante do multiculturalismo em suas vertentes crítica e pós-colonial (CANEN, 2007), McLaren, (2001) ressuscita o materialismo histórico de Marx e aponta que a luta maior do multiculturalismo crítico é contra a estrutura social capitalista, que privilegia as contradições sociais e favorece a divisão de classes, arraigada na sociedade brasileira desde o início da nossa história. Ela é responsável pela dicotomia social, que divide o Brasil em dois blocos: de um lado os que detêm o poder e de outro os por ele dominados.

A perversidade e a brutalidade da sociedade capitalista são percebidas nas informações do segundo gráfico. Ele demonstra o que é reservado para os que se afastam do essencialismo cultural transmitido pelas instituições reprodutoras dos ideais capitalistas. Assim, a perspectiva multi/intercultural crítica precisa ser teoria e prática na sociedade. Sabemos que na atual é impossível, pois esta concepção necessita de uma estrutura social pensada e sistematizada para reconhecer as vozes e os saberes do grupo social e culturalmente marginalizado, por isso a transformação social é tarefa central no multiculturalismo crítico, como preconizou (MCLAREN, 1999).

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais ampla sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), *mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.* (p. 123) grifo nosso.

A vertente crítica do multiculturalismo não se satisfaz com mudança de posturas: seu desejo é romper com a lógica perversa do capital, orientadora de práticas desiguais fundadas com base nas dicotomias capitalistas. Reconstruir a sociedade em pilares igualitários e justos é o anseio dessa tendência multicultural. Embora a mudança de postura não seja seu fim último, ela é importante quando articulada á transformação.

Abaixo, apresentamos a análise construída, com base nas informações qualitativas deste documento (relatório semestral Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua Julho a dezembro de 2007). Selecionamos os dados mais significativos para a análise, respeitando a ordem em que foram registrados.

Começamos pelo item dois, apresentação do projeto. Das informações, elucidamos a que diz respeito aos objetivos específicos, precisamente o segundo. *“Aprimorar as concepções e prática de abordagem, fortalecendo a metodologia de trabalho”* (ALKMIM, [et. al.], relatório semestral “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, julho a dezembro de 2007, s/p).

Enfatizamos, no documento anterior, que não há uma proposta metodológica sistematizada e, quem sabe, essa seja uma questão a ser pensada pela equipe do projeto. Entretanto, percebemos no documento aqui analisado sua centralidade. Então, a metodologia componente vital para as atividades comprometidas com a transformação da ordem social vigente, de algum modo, é elucidada neste documento. A sua não explicitação dificulta compreendermos quais as diretrizes orientam as ações empreendidas.

Retomamos, aqui, a metodologia, em virtude de sua importância, para as práticas comprometidas com a transformação da estrutura atual. Gandin (2007) e Graciani (2001) coadunam-se com essa reflexão. Para Graciani

Além da questão da definição clara sobre a concepção da Educação Popular, a questão da metodologia que a embasa também tem sido, se não a maior preocupação dos Educadores Populares, uma das mais significativas e importantes discussões no bojo das experiências concretas dos movimentos populares. (2001, p.72)

A próxima reflexão se ancora no terceiro ponto, deste documento, relacionado à análise da conjuntura social do segundo semestre de 2007. Nele, a equipe avalia os fatores que interferiram no desenvolvimento das atividades realizadas e no contexto onde se inserem crianças e adolescentes em situação de rua. Os profissionais apontam como a conjuntura social local e global intervém na dinâmica de vida do público-alvo do projeto, provocando algumas reações e modificando comportamentos. *“Neste 2º semestre de 2007, vivemos mais um período conturbado. O número crescente de operações policiais tanto nas comunidades quanto nos bairros re-desenha os grupos*

que tem as ruas como referência única e/ou principal em suas vidas” (ALKMIM, [et.al.], relatório semestral “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, julho a dezembro de 2007, s/p).

Este fragmento demonstra que a equipe do “Ao Encontro” está sensível à estrutura social macro que condiciona as ações e a inserção dos sujeitos na sociedade. Conscientes desta estrutura concreta, os profissionais do projeto organizam suas atividades de acordo com a dinâmica dos educandos, respeitando suas especificidades. A educação popular salienta ser de fundamental importância respeitar o universo cultural dos educandos e suas experiências de vida, já que estas são constituídas com base nos contextos onde estes sujeitos tecem suas relações, daí sua diversidade.

Projetos comprometidos com a transformação avançam quando compreendem a dinâmica característica da conjuntura social, responsável pela posição de alguns sujeitos no mundo e o “Ao Encontro dos meninos em Situação de Rua” é um deles. *“Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre elas, se instaure uma outra (...)” (FREIRE, 1987, p.34).* Compreender que fazemos nossa história dentro de uma realidade dada é crucial para a educação que se pretende transformadora. Neste sentido, várias partes do documento evidenciam esse entendimento.

Desde a crise econômica mundial dos fins dos anos 1970, a família vem sendo redescoberta como um importante agente privado de proteção social. Vale ressaltar que o núcleo familiar tem um caráter contraditório, a família não é uma ilha de virtude e de consensos num mar conturbado de permanentes tensões e divergências (ALKMIM, [et.al], relatório semestral “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, julho a dezembro de 2007, s/p).

“Neste 2º semestre de 2007, vivemos mais um período conturbado. O número crescente de operações policiais tanto nas comunidades quanto nos bairros re-desenha os grupos que têm as ruas como referência única e/ou principal em suas vidas”

(ALKMIM, [et.al.], relatório semestral “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, julho a dezembro de 2007, s/p).

Deste modo, os profissionais do projeto estão atentos às condições sociais produtoras da exclusão e da miséria, que assolam muitos brasileiros, nesse caso, meninos e meninas em situação de rua. É impossível, para quem se compromete com a mudança de paradigma, ignorar as condições materiais dos sujeitos. *“O homem e a mulher fazem história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente ao mundo”* (FREIRE, 2001, p.90). Além de Freire, Gandin aponta que analisar a conjuntura social é fundamental para atividades que se propõem transformadoras.

Já ficou indicado e precisa ser melhor firmado: a contínua busca de compreensão da realidade, tanto a realidade do grupo (da instituição em apreço) como da realidade mais ampla, seja no setor de atividade do grupo, seja no social em geral, é o outro aspecto essencial (ao lado da teoria) numa metodologia (GANDIN, 1997, p.17).

Assim como Freire (2001) e Gandin (1997), a equipe o projeto assinala a análise da conjuntura social, como mecanismo transformador. Para estes autores, as condições concretas agem de modo decisivo na vida de muitos sujeitos, por isso não podemos negar que, estamos envolvidos na trama social. E dependendo de seus propósitos, ficamos paralisados e alienados, principalmente quando seus artefatos atuam em prol da perpetuação da ordem social vigente. Ressaltamos a dinâmica que envolve o trabalho da equipe, sua ação, sendo mediada pelas condições sociais locais e globais.

O segundo item aponta de que modo, a estrutura social não favorece e, ainda, atrapalha o desenvolvimento de propostas eficazes quando o objetivo é interromper a lógica capitalista. É importante destacarmos que as ações empreendidas pelo projeto são contra-hegemônicas, inserindo-se no bojo das iniciativas contrárias à reprodução da ordem vigente.

Já algum tempo o atendimento processual a crianças e adolescentes em situação de rua está sendo dificultado pela ausência de políticas que busquem propostas de qualidade para integração comunitária destas crianças e adolescentes, pelo enfraquecimento de ações complementares e pelo pouco investimento financeiro dificultando (...) (ALKMIM, [et.al.], 2007, s/p).

A citação assinala as dificuldades encontradas pela equipe. O posicionamento contra-hegemônico gera muitos obstáculos. Afinal, é contra uma estrutura enraizada, há décadas que se levantam as iniciativas comprometidas com a transformação. O projeto “Ao Encontro” atua contra objetivos dicotômicos nos que se organiza a estrutura social contemporânea, daí as dificuldades enfrentadas. A ausência de políticas públicas para crianças e adolescentes é apenas um dos empecilhos encarados pelo projeto. No entanto, esta deficiência é perfeitamente compatível com o sistema capitalista em sua fase neoliberal.

O quinto ponto do relatório diz respeito aos dados estatísticos da abordagem de rua realizada pelos educadores sociais. No levantamento estatístico, algumas informações sobre o perfil dos educandos são registradas, dentre os quais raça, bairro de procedência, drogas utilizadas ou não, idade, referência familiar e outras.

Conforme apontam as reflexões, o processo de colonização etnocêntrico fundamentado no silenciamento das vozes plurais é sentido até hoje, sendo as crianças e adolescentes em situação de risco, suas vítimas. De fato, o processo sócio-histórico condiciona e, às vezes, determina a vida de grande parte dos cidadãos. A pluralidade marca o Brasil desde o início, no entanto, reconhecer e valorizar a diversidade não são práticas constantes em nossa sociedade, que preza pela universalização, eliminando, de sua história, a diversidade cultural, social, racial e outras.

Algumas iniciativas multiculturais folclóricas celebram as diferenças, contudo não as problematizam nem desafiam os preconceitos a elas relacionados. O multiculturalismo, em sua vertente folclórica ou liberal, não avança nas discussões que se pretendem transformadora, ele não critica a estrutura social, apenas ressalta as diferenças.

Conforme temos apontado (CANEN & OLIVEIRA, 2002; CANEN & CANEN, 2005; CANEN & PETERS, 2005), desde uma visão mais folclórica ou liberal (valorizadora da pluralidade cultural, porém reduzindo as estratégias de trabalho com a mesma a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais, como receitas típicas, festas, dias especiais) (CANEN, 2007, p.93).

Em contrapartida, a perspectiva intercultural crítica rompe com a ordem estabelecida e preconiza o perfilhamento de identidades marginalizadas e apagadas do processo social tais como a negra que sofreu e sofre preconceitos relacionados à raça, à expressão cultural e religiosa. Para McLaren (1999), embora os compromissos do multiculturalismo crítico sejam muitos, transformar a ordem vigente é seu principal. É a estrutura social a maior responsável pelas formas de exclusão e coerção social a qual estão subjugados os indivíduos que não compartilham das práticas sociais do grupo dominante.

De acordo com o relatório, os negros, vivendo em situação social de rua no Rio de Janeiro são a maioria. Raça é apenas um dos marcadores da identidade híbrida destes sujeitos. “A predominância dos nossos atendidos continua sendo de adolescentes do sexo masculino e negros (...)” (ALKMIM, [et.al.], relatório semestral “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, julho a dezembro de 2007, s/p). Esses dados confirmam as proposições de Gentili (2008). Não nos surpreendemos com esta informação, já que quanto menos valorizadas as identidades, mais excluídas são. Ser desprivilegiado se associa aos marcadores identitários, não é por caso que os negros são maioria, como mostra o gráfico.

Com base nos propósitos do projeto, a equipe incentiva que meninos e meninas em situação de rua retornem para a instituição escolar, vislumbrando o desenvolvimento social e educativo dos educandos. “O trabalho da equipe tem como objetivo a transformação social. Baseando-se nisso, incentivamos sempre os educandos a buscarem o banco escolar” (ALKMIM, [et.al.], relatório semestral “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, julho a dezembro de 2007, s/p).

Ela reconhece a escola, mesmo com suas limitações, como instrumento transformador, entretanto, não ignora que esses educandos enfrentam muitos problemas ao retornarem para o espaço formal de ensino-aprendizagem, principalmente quando a educação atua em prol da manutenção do *status quo*, operando com diversos mecanismos para que eles não se enquadrem no modelo escolar. “*Mas não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas*” (BOURDIEU, 1998, p. 41). Gentili (2008) afirmou que o aumento dos anos de escolaridade não diminui a distância entre afortunados e desafortunados, uma vez que a sociedade não modificou suas práticas.

Percebe-se claramente que, nos países latino-americanos, a educação parece demonstrar uma capacidade muito baixa para garantir que os pobres deixem de ser pobres. Nestas nações, os anos de escolaridade das pessoas aumentam de forma significativa (o que se torna mais evidente entre os mais pobres), mas a exclusão social aumenta e a desigualdade permanece igual ou cresce ainda mais. Contra todos os prognósticos que podem ser ouvidos acerca deste tema, o fato é que os pobres latino-americanos têm hoje mais anos de escolaridade e menos possibilidades de superar suas condições de pobreza (GENTILI & ALENCAR, 2001. Apud GENTILI, 2008, p. 70).

Difícilmente, a escola tradicional garantirá o sucesso dos alunos menos favorecidos. Seus artefatos educacionais se articulam às concepções universalistas, homogeneizando o todo escolar e, assim, expulsa aqueles que não correspondem ao seu padrão. A tendência multicultural folclórica é privilegiada e as práticas curriculares congeladas na identidade do homem branco europeu. Logo, meninos e meninas em situação de rua, pobres, negros em sua maioria não se sentem parte deste sistema escolar, por isso são expulsos. Para Freire (2001), “*não há evasão escolar. Há expulsão*”. (p. 51)

É preciso destacar que, uma vez, incluídos na escola, esses educandos enfrentarão dificuldades de adaptação, sua experiência de vida não é considerada na instituição educacional conservadora. No entanto, não é possível ignorar sua importância para quem vislumbra transformar a estrutura social atual.

Tenho dito, desde faz muito tempo, que a educação não é a alavanca para a transformação da sociedade porque poderia ser. O fato porém de não ser, porque poderia ser, não diminui sua importância no processo. Esta importância cresce quando, no jogo democrático, partidos progressistas alcançam o governo e, com ele, uma fatia do poder. Neste caso, tudo o que for possível fazer de forma competente, para introduzir mudanças democráticas no aparato escolar, de vê ser feito (FREIRE, 2001, p. 53).

Neste sentido, o multiculturalismo crítico enquanto movimento teórico e prático, traz muitas contribuições, para instituições escolares que desejam atuar em prol da transformação. O pensamento crítico favorece o desenvolvimento de atividades educativas capazes de estimular a capacidade reflexiva dos alunos com base no diálogo e respeito às diferenças. A valorização e respeito á diversidade rompem com a lógica imperialista do capital reproduzida acriticamente na educação tradicional e compõem os fundamentos da educação intercultural crítica.

Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural (ver Stuart Hall, 1997a e 1997b; e Nestor Garcia Canclini, 1991, 1995, 1997 e 1999) (CANDAUE KOFF, 2006, p. 475).

A escola conservadora adota mecanismos que, de certo modo, marginalizam os alunos não pertencentes à classe dominante. Daí McLaren (2001) registrar, mesmo na pós-modernidade, o materialismo de Marx que ressalta as contradições sociais que se assentam na divisão de classes estabelecidas pelo capitalismo, traduzidas nas demais organizações da sociedade, sendo a escola uma delas. *“O trabalho de Marx está continuamente sendo revisitado em meu trabalho”* (MCLAREN, 2001, p. 173).

Para esse autor, as discussões acerca da transformação social não podem ignorar as relações de classe. A mudança de paradigma começa questionando a dicotomia entre as classes sociais. Não falamos do aniquilamento das diferenças, ressaltamos o fim dos privilégios relacionados à camada social do indivíduo.

O multiculturalismo crítico (CANEN, 2007, CANDAU e KOFF, 2006, CANEN e CANEN, 2005, CANEN e MOREIRA, 2001, MCLAREN, 1999) preconiza a construção de uma sociedade ancorada em princípios equânimes, onde as diferenças sejam valorizadas, ampliando a participação de todos e contribuindo para o fim da divisão de classe. Talvez se as contribuições interculturais críticas fossem assumidas pelas instituições escolares, ao invés do distanciamento, meninos e meninas em situação de rua se sentiriam parte da escola. Porém, mesmo com tantas mazelas, a escola ainda é reconhecida como um instrumento capaz de propiciar a transformação social. As contribuições multiculturais críticas visam tornar as práticas educacionais plurais para que os até então excluídos possam ser definitivamente incluídos.

A escola, então, é vista como uma instituição capaz de cooperar com o objetivo do projeto de transformar a ordem social vigente, no entanto, para isso, é preciso que modifique seus pressupostos e práticas, para não continuar marginalizando identidades em seu interior. Graciani (2001) aponta

Na realidade, o sistema educativo, sem ser o único, assume, à sua maneira, os conflitos sociais, dominado com está por interesses privados de manutenção de privilégios socioeconômicos, e um processo de seleção baseado em méritos escolares, com uma dinâmica de discriminação social (...). A maioria das crianças, adolescentes e jovens de e na rua foi excluída desse processo, principalmente da educação básica fundamental e do próprio contingente populacional a que pertence (p.104).

Cabe ressaltar que a escola cumpre funções distintas, articuladas a concepção de sociedade que reproduz. Segundo Bourdieu (1998), quando não comprometida com os princípios da educação libertadora, conseqüentemente atua em prol da conservação

e reprodução da lógica dominante. Neste caso, menino e menina em situação de rua não têm suas práticas sociais reconhecidas e respeitadas.

O multiculturalismo crítico questiona as relações sociais desiguais e preconiza a valorização das diferenças, contrapondo-se à opressão sofrida pelos não pertencentes à elite. Denuncia, também, as práticas educacionais universalistas. Reconhecer e valorizar a escola como agente transformador é compreender que a educação é um dos caminhos para a construção da sociedade equânime. Mesmo com muitas deficiências o sistema escolar está associado a melhores condições de vida.

No entanto, a escola organizada nos ideais tradicionais expulsa, de seu sistema, aqueles que não possuem referenciais culturais e sociais por ela valorizados. Deste modo, ao invés de promover espaços de equidade para crianças, adolescentes e adultos, coopera para exclusão, impossibilitando que estes assumam lugares de destaque em suas práticas. Mais uma vez, os conflitos relacionados às lutas de classes dominam o cenário, talvez, por isso, McLaren (2001) “ressuscita” Marx.

Eu concordo com você, Mitja, que as idéias de Marx ainda estão habitando os discursos educacionais do Ocidente, mas não concordo que os educadores, na América do Norte, tenham sido afetados por estas idéias de modo substancial. A teoria pós-moderna parece estar dominando – no mínimo ela se tornou a forma de crítica educacional que está mais na moda. Enquanto muitos de meus antigos colegas marxistas estão adotando a teoria pós-moderna e suas variantes pós-marxistas, e o trabalho de Foucault, Lyotard, Virilio, Baudrillard, Kristeva, Butler, Derrida, Deleuze, Guattari e outros, meu trabalho está se tornando mais centrado na crítica marxista (...) (p.172).

A análise do documento demonstrou que os educandos de rua demandam retornar para o banco escolar, mesmo não sendo este um local onde possam expressar seus saberes sem preconceitos ou discriminação. Questionar e desafiar as relações sociais desiguais não é função de grande parte das instituições escolares. “*Refiro-me naturalmente, ao respeito ao conhecimento, não importa que gerado na cotidianidade,*

no senso comum, que o educando traz no seu corpo, na memória de seu corpo, às vezes já cansado e combalido para a escola” (FREIRE, 2001, p.117).

Analisamos que o retorno para família se dá através do retorno para escola, sendo esta o primeiro local que se dá à interação social quando o mesmo mantém contato com alunos e professores, mesmo com todos estes conflitos eles percebem a necessidade da escola pela busca de “ascensão social” apesar não se sentirem parte desta instituição formal de ensino (ALKMIM, [et.al], relatório semestral “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, julho a dezembro de 2007, s/p).

Mesmo a escola não contribuindo para formação crítica e libertação, as crianças e adolescentes reconhecem, nela, a possibilidade de ascender socialmente. Talvez, ser escolarizado é significativo para meninos e meninas que tecem suas relações sociais nas ruas. De acordo com o relatório, a escola é o elo que une esses às suas famílias.

Os educandos buscam a escola, no entanto, desconhecem suas artimanhas capazes de expulsá-los, negando lhes participação e desvalorizando seus saberes. As experiências de crianças e adolescentes em situação de rua não têm espaço na escola tradicional, que valoriza o universalismo cultural do branco europeu. Deste modo as diferenças entre os educandos serão apenas exaltadas, trata-se do multiculturalismo folclórico, que não problematiza o processo social e histórico.

Em contrapartida, a vertente multicultural crítica ultrapassa os limites da celebração e desafia as posturas folclóricas, problematizando os estereótipos e fomentando discussões e práticas que vislumbrem a reestruturação social a partir do respeito e valorização das identidades silenciadas anteriormente.

Segundo Canen (2007)

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural (p.93).

A vertente crítica do multiculturalismo contribui para práticas educacionais que desejam se afastar dos pressupostos capitalistas. Respeitar e valorizar vozes e sujeitos são bandeiras desta concepção teórica, que pretende romper com as desigualdades. Ressaltamos que apesar da escola ser importante, dependendo de seus objetivos, ela colabora para a manutenção da ordem vigente e, mais uma vez, os educandos que vivem nas ruas serão excluídos de seu interior.

O nono tópico deste documento (relatório semestral) diz respeito ao desenvolvimento da proposta sócio-pedagógica desenvolvida no projeto. Esta é mais uma das estratégias utilizadas para que os fins sejam alcançados. Neste tópico estão estruturados os objetivos específicos, dos quais selecionamos um. Este tem por finalidade “*proporcionar às crianças e adolescentes em situação de rua atividades socioeducativas que levem à reflexão crítica e os façam construir e vivenciar sua cidadania*” (ALKMIM, [et. al.], relatório semestral “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, julho a dezembro de 2007, s/p).

A abordagem de rua é utilizada para a realização deste objetivo. Ela se estrutura a partir de um conjunto de atividades sócio-educativas.

1.2.1. Arte-educação: contação de história, desenhos, fantoches, trabalho com meios de comunicação como jornais e revistas;

1.2.2. Música: confecção de letras, interpretação de músicas, exploração de ritmos musicais;

1.2.3. Esporte: futebol, vôlei, corrida de obstáculos, torneios, futevôlei;

1.2.4. Capoeira

1.3. Atividades culturais (ALKMIM, [et.al.], relatório semestral “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, julho a dezembro de 2007, s/p).

Segundo o relatório semestral, a abordagem social de rua é a estratégia utilizada, prioritariamente, pelos educadores, para que seu objetivo seja alcançado.

Nele, observamos a distinção entre fins e meios. Acima, explicitamos que, para cada fim (objetivo específico) há um meio. Cada propósito do projeto vem acompanhado por um conjunto de ações propiciadoras de seu desenvolvimento, como abordagem social de rua, trabalha com a família, reuniões de monitoramento. A relação entre fins e meio foi demonstrada anteriormente, quando analisamos o projeto e, agora, a retomamos, no relatório.

Para Gandin (1997) é essencial na metodologia à definição nítida entre fins e meios. Ele não nega que por vezes, eles se confundam, destacando que é importante termos em mente a finalidade de nossas ações e os caminhos que favoreçam seu desenvolvimento. A definição entre fins e meios favorece que a equipe se defina enquanto grupo atuando no desenvolvimento de atividades direcionadas para um determinado objetivo. *“A metodologia da mudança, ao tempo em que exige do grupo a definição clara do tipo de mudança que intenta, requer que o grupo defina os fins”* (GANDIN, 1997, p. 14).

No tópico 9.2, estão descritos os aspectos positivos e negativos do projeto referentes ao segundo semestre de 2007. Dentre tantos, selecionamos um positivo e um negativo para nossas reflexões. Conforme os dados contidos no documento a atividade “Cai na real” contribuiu para uma maior participação e envolvimento dos educandos nos espaços políticos de discussão política. (ALKMIM, [et. al.]. 2007, s/p). Esta foi desenvolvida pelos educadores sociais e, tem por finalidade, proporcionar reflexões acerca de temas relacionados ao contexto dos meninos (as) em situação de rua, orientada na relação dialógica e na participação. Assim os educandos se sentem valorizados no processo de construção do conhecimento. Estes educadores organizam discussões que, promovam a busca por cidadania e a participação em espaços políticos. Esta participação consciente em espaços políticos favorece a emancipação.

O envolvimento de meninos e meninas em situação de rua em discussões, que tenham o propósito de debater o desenvolvimento de políticas públicas que permitam o acesso digno deste público a direitos básicos, revela o quanto a sociedade é perversa com eles, demonstrando que, na verdade, eles são as vítimas de um sistema social que menospreza a ser humano e o fortalecimento de relações sociais baseada na

solidariedade e no respeito com a vida. No entanto, cabe ressaltar a força que tem o sujeito social no mundo, ele é capaz de re-escrever sua história.

A participação destes educandos em espaços sociais de lutas políticas já indica que a mudança é possível, tratando-se de um processo que ocorre vagarosamente, mas acontece. Neste sentido, esta mudança contribui, para que a ordem social vigente se modifique, pois os sujeitos que ocupam centralidade neste processo são os que, normalmente, não possuem seus saberes valorizados, compreendendo que estes saberes são produzidos na relação destes indivíduos com o contexto social cujo pertencem.

Com relação ao aspecto negativo salientado neste quadro, destacamos, *“crianças e adolescentes que se matricularam na rede formal de ensino não conseguiram freqüentar até o término do ano letivo”* (ALKMIM, [et. al.], relatório semestral “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, julho a dezembro de 2007, s/p). Este aspecto reforça nossas reflexões sobre o caráter excludente da escola, organizada para silenciar as identidades e eliminar a diversidade.

A simples matrícula na escola, por exemplo, não garante a freqüência das crianças, o mesmo acontecendo com os abrigos, com as oficinas geradoras de renda, de iniciação ao trabalho ou com as casa comunitárias, dentre outros que não estão ao seu alcance. Note-se que a questão vai muito além do ressarcimento dos vários direitos que lhes foram subtraídos, justificando-se, portanto, uma Pedagogia especial par seu atendimento, tendo como objetivo básico facilitar a saída desses meninos (as) das ruas (GRACIANI, 2001, p. 193).

Para Graciani (2001) é necessária uma pedagogia diferenciada para meninos (as) em situação de rua. Entretanto, enfatizamos que a prática educativa comprometida com o multiculturalismo crítico é uma opção, para quem deseja superar as contradições do sistema escolar tradicional, valorizando as identidades (HALL, 2006) de seus sujeitos, sem que, para isso, se crie uma pedagogia alternativa. Os problemas enfrentados por esses educandos relacionam-se à estrutura social e não somente ao

método pedagógico adotado pela escola. É a instituição escolar liberal que não legitima a pluralidade cultural e social dos educandos. Por isso, McLaren (2001) enfatiza que a tarefa central do multiculturalismo crítico é transformar a estrutura social.

Diante da pluralidade característica do povo brasileiro, quantas “pedagogias especiais” seriam necessárias para atender a demanda dos cidadãos? Uma das críticas ao multiculturalismo crítico diz respeito ao reducionismo. Pra ele não incorrer no risco de incluir uns e excluir outros, daí a necessidade de reforçarmos seu papel transformador. *“A educação multicultural não abarca apenas o trabalho com grupos ou identidades marginalizadas, pretendendo contribuir para uma transformação social abra espaço para a diversidade. Educação multicultural, portanto, é para todos”* (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 34).

A educação multi/intercultural possibilita que identidades antes desprestigiadas sejam reconhecidas e os diversos saberes valorizados. Considerando as informações deste relatório concluímos que boa parte das instituições escolares não desenvolve uma prática multicultural crítica, daí os educandos de rua não conseguem terminar o ano letivo. Recordamos se tratar de um problema estrutural e não somente pedagógico. Os métodos pedagógicos se articulam aos pressupostos políticos valorizados pela escola. *“A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar”* (FREIRE, 2001, p. 45).

Se a escola não tem compromisso político com a reconstrução social, conseqüentemente suas práticas e mecanismos cooperam para a manutenção da ordem dominante, centrando-se na expulsão das classes menos favorecidas. *“A escola pública básica não anda bem, repitamos, por causa do descaso que as classes dominantes neste têm por tudo que cheira a povo”* (FREIRE, 2001, p.51). A este propósito, McLaren (1999) destaca, a escola, ou melhor, o currículo organizado por esta instituição não valoriza as subsídios da vertente multicultural crítica e nega qualquer possibilidade de diferença fora do circuito arbitrário da normalidade por ela estabelecida e regularizada por meio de seu discurso.

4.3 A observação participante

A cidadania é um processo inacabado e sempre aberto novas aquisições de consciência, de participação e de solidariedade. Só cidadãos ativos podem fundar uma sociedade democrática, como sistema aberto, que se sente imperfeita mas ao mesmo tempo sempre perfectível. Por isso, o diálogo, a participação e a busca da transparência constituem suas virtudes maiores.

(BOFF)

Dos instrumentos de coleta de dados privilegiadas no estudo empreendido, explicitamos a seguir, a observação participante. Esta, por sua vez, diferencia o pesquisador de um simples espectador e favorece o interacionismo. *“Os aspectos principais do método consistem no fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, de ele observar a partir de uma perspectiva de membro, mas, também, de influenciar o que é observado graças à sua participação”* (FLICK, 2004. p.152).

A pesquisa se desenvolveu durante 30 encontros, dos quais escolhemos, alguns para a análise. Dentre eles, destacamos, monitoramento, abordagem social de rua, reuniões de planejamento, atividades externas, levantamento estatístico e outras. Vale ressaltar que alguns desses foram realizados em período integral, outros em período parcial. Dos 30 encontros, selecionamos seis, para ancorar a análise apresentada a seguir. Esses foram registrados num diário de campo.

- **Primeiro Encontro: Abordagem social de Rua**

Abordagem diz respeito atividades sócio-educativas desenvolvidas pelos educadores sociais nas ruas, local onde estão seus educandos. Esta foi realizada em

Copacabana, ou melhor, em Copa I como é caracterizada esta localidade, que compreende o posto dois. Comumente, os educadores levam para os educandos café da manhã ou lanche, conforme o horário da abordagem.

Chegando ao local não encontramos os meninos (as) no lugar que costumam ficar. Aguardamos, mas eles não apareceram, até que uma educadora resolveu caminhar para ver se os localizava. Após alguns minutos de caminhada os avistamos bem próximos ao mar. As educadoras ficaram surpresas, estava frio e mesmo assim eles estavam lá. Até que indagaram *“por que vocês não estavam no local de sempre?”* Logo em seguida um deles responde *“estamos se escondendo dos policial”*. Segundo eles, a repressão policial no local está sendo muito violenta.

Haviam sete adolescentes, duas meninas e cinco meninos. Antes de iniciarem as atividades, as educadoras solicitaram nossa apresentação. Então, nos apresentamos e esclarecemos os motivos da pesquisa, tratava de uma investigação ancorada nos pressupostos do multiculturalismo crítico, que diz respeito à valorização das diferenças raciais, étnicas, religiosas, sociais e outras. Eles perguntaram *“você é cientista?”*, respondemos sim. Com surpresa questionaram, *“cientista usa blusão branco e óculos, e você não parece cientista”*. A representação social de cientista do grupo se relacionava ao de laboratório. Somos cientistas sociais, da Educação, por isso, não necessitávamos daquela vestimenta. Nas Ciências Humanas, dentre elas a Educação as características de pesquisa são diferentes das de laboratório.

Após os esclarecimentos, iniciaram a atividade sobre folclore. Começaram com a seguinte pergunta, *“o que vocês sabem sobre folclore?”* Eles responderam *“saci – pererê”, “mula-sem-cabeça”, “curupira”, “iara”, “mulher de branco”* e outros. A partir destas contribuições, as educadoras explicitaram para o grupo *“folclore é conhecimento do povo e mulher de branco não é folclore é lenda urbana”*. Nossa participação se apoiou nos aportes do multiculturalismo crítico, demonstrando o menosprezo social para o saber popular. Folclore é todo o conhecimento produzido pelo povo.

O folclore reforça alguns preconceitos agregando características físicas e atitudes diferentes a sujeitos historicamente marginalizados, por exemplo, associam

negro, arruaceiro e ladrão (saci-pererê), o diferente fica escondido na mata (curupira) e a diferente ocultada nas profundezas do mar (lara). Talvez ele contribua para visões estereotipadas das pessoas que se afastam do padrão o ideal. Para enfatizar nossas reflexões, exemplificamos alguns preconceitos relacionados aos meninos (as) em situação de rua.

Em virtude, da violenta repressão policial eles estavam bastante apreensivos e a atividade não se estendeu. Concluímos resgatando, onde aprenderam, o que sabiam sobre folclore e a resposta foi unânime: *“na escola.”*

É importante assinalar a surpresa quando encontramos os meninos de Copa I, eram diferentes dos das demais localidades, estavam limpos e se mostraram preocupados com a aparência. Indagamos as educadoras sobre o perfil deste grupo, elas responderam *“que realmente, em Copa I o público é diferente, são mais respeitosos e participam melhor das atividades e com relação à higiene. Eles estão próximos da praia...”* Observamos também o respeito e o cuidado deles com as educadoras.

- **Refletindo...**

Para esta atividade o diálogo foi a estratégia utilizada. Além dele, destacamos o respeito à autonomia e aos saberes dos educandos. Durante seu desenvolvimento incentivamos a participação e valorizamos as colocações do grupo. A argumentação direcionou o desenvolvimento desta atividade.

Este encontro lembrou o que Freire os círculos de cultura freirianos. Os educandos sentados na areia da praia explicitaram seu conhecimento sobre o assunto e posteriormente as educadoras problematizavam as questões por eles apresentadas. A relação dialógica predominou, assemelhando-se a prática educacional popular.

Não é novidade, grande parte das instituições formais de educação se orienta nas diretrizes da pedagogia tradicional, conseqüentemente silenciam indivíduos não pertencentes ao padrão cultural dominante e seus mecanismos se fundamentam na concepção universalista, contribuindo para homogeneização cultural. Deste modo, crianças e adolescentes em situação de rua não possuem saberes reconhecidos na educação conservadora. Em contrapartida, a popular se sustenta nas experiências dos alunos, tendo como eixo pedagógico o diálogo. Este também valorizado pelo multiculturalismo crítico, “(...) o diálogo oferece a base indispensável para o desenvolvimento de uma perspectiva multicultural no currículo em ação” (CANEN e MOREIRA, 2001, p.33).

O diálogo é base da perspectiva intercultural crítica, ele estabelece o respeito entre os envolvidos no processo de construção do conhecimento. Com base em Canen e Moreira (2001), concluímos que Freire (1987) foi um educador multicultural crítico, já que sua prática pedagógica se orientava na relação dialógica. Na medida em que, o diálogo e o respeito aos saberes dos educandos foram priorizados identificamos nesta atividade potenciais multiculturais crítico.

Apesar do multiculturalismo crítico (CANEN, 2007, CANDAU e KOFF, 2006, CANDAU, 2006, CANEN e CANEN, 2005, CANEN e MOREIRA, 2001, MCLAREN, 1999) não ser teoria privilegiada, verificamos na prática destas educadoras seus aportes, o diálogo e a valorização das diferenças. Esta atividade revelou que a perspectiva intercultural crítica está explícita no desenvolvimento sócio-educativo do projeto dados procedimentos adotados.

A transformação social é almejada tanto pelo multiculturalismo como pelos profissionais do projeto Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua, talvez esta afinidade em propósitos justifique a relação existente entre as ações empreendidas e o pensamento intercultural crítico (CANDAU e KOFF, 2006) comprometido com a construção da sociedade democrática e justa.

Para McLaren (1999):

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais ampla sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), *mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.* (MCLAREN, 1999, p. 123) grifo nosso.

Alguns aportes da educação popular ancoraram a atividade realizada. A partir da metodologia do diálogo as educadoras respeitaram as experiências de vida dos educandos e problematizaram as questões por eles levantadas, possibilitando a reflexão acerca da realidade. Enquanto a educação tradicional nega os saberes dos alunos, a popular os utiliza como ponto de partida, reconhecendo sua primazia. Neste encontro prevaleceram o diálogo, a participação e a valorização das diferenças. Daí, sua articulação com a concepção multicultural crítica (CANEN, 2007, CANDAU e KOFF, 2006, CANDAU, 2006, CANEN e CANEN, 2005, CANEN e MOREIRA, 2001, MCLAREN, 1999) que desafia e questiona iniciativas etnocêntricas e posturas preconceituosas.

É bem verdade que o projeto Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua é uma experiência de educação popular, logo a correspondência entre eles é factível e demonstra coerência entre teoria e prática. Cabe ressaltar, o cunho político e militante destas experiências que discordam dos procedimentos da educação tradicional. *“A educação popular surge como alternativa político-pedagógica para se confrontar com os projetos políticos educacionais estatais que não representam os interesses populares, ou que até se encaminhavam para negá-los”* (GRACIANI, 2001, p.47). Chamou-nos atenção a relação desta com o multiculturalismo crítico, até então pouco conhecido pela equipe. Eles se articulam em virtude da finalidade de reconstrução social, ambos demandam justiça e inclusão social.

Este episódio evidenciou que a argumentação foi uma ferramenta empregada neste processo educativo. Quando orientada pelos pressupostos do pensamento

crítico, ela coopera para reconstrução social as proposições são negociadas e não impostas. Neste sentido, atrelamos a nova retórica Perelman (2004) com a relação dialógica estabelecida entre educadores e educandos. A argumentação embasa o trabalho desenvolvido pela equipe do projeto. A nova retórica difere dos enunciados dogmáticos, preocupa-se com a adesão. O orador consegue assentimento do auditório através da adesão, ela é fundamental para que as idéias do argüidor sejam aceitas. *“Toda argumentação tem como objetivo provocar ou aumentar a adesão das mentes às teses apresentadas ao seu assentimento”* (PERELMAN, 2004, p. 187).

Os educadores representam o orador e os educandos o auditório e a argumentação é o veículo que propicia ou não o assentimento. Gandin (2007) salientou, a reprodução consciente favorece a transformação. A argumentação consciente facilita a adesão do auditório, portanto acreditamos ser um valioso instrumento em prol da reconstrução da ordem vigente.

Toda argumentação precisa se ancorar em aportes significativos para o auditório, precisamos que nossas teses sejam aderidas por ele. A reprodução consciente é um mecanismo em prol da transformação social, quando fundamentada nas contribuições multiculturais, haja vista seu propósito revolucionário. É preciso destacar, não falamos da reprodução mecânica e acrítica, mas da articulada aos fins políticos do grupo e o mais importante, desenvolvida a partir do diálogo, possibilitando a participação de todos os envolvidos.

Para conquistar adesão, é preciso conhecer o local onde se insere o auditório e quais valores são apreciados, além disso, a proposta educativa necessita corresponder aos anseios dele. Neste encontro, os meninos (as) em situação de rua participaram dialogicamente e contribuíram para o desenvolvimento da atividade fundamentada no respeito e valorização dos saberes dos educandos.

Dentre, as críticas de Freire (1987) a educação bancária, destacamos, o desprestígio do capital cultural (BOURDIEU, 1998) dos educandos, principalmente quando estes não fazem parte da elite dominante. Em contrapartida na educação libertadora, os saberes e a cultura dos educandos são respeitados e reconhecidos

como, ponto de partida para a produção de novos conhecimentos. *“Respeito por sua cultura, por sua identidade cultural, que é também de classe”* (FREIRE, 2001, p. 118).

Com relação ao grupo, destacamos as especificidades que constituem as identidades individuais e coletivas (CANEN e CANEN, 2005), ambas influenciadas pelo grupo social e pela localidade. As educadoras apontaram que os adolescentes de Copa I diferem dos demais, a proximidade com o mar facilita a higiene. Durante a atividade indagamos os meninos sobre os cuidados com a aparência, pois naquele grupo estava evidente a preocupação com a vaidade. Então, eles responderam *“em Copa é preciso andar arrumado para não parecer menino de rua”*.

Desta maneira, embora desfrutem de uma identidade coletiva (CANEN e CANEN, 2005) que os aproxima dos demais meninos (as) em situação de rua, eles são diferentes, possuem uma identidade individual relacionada ao local onde estão inseridos. Daí, a hibridização ser uma categoria prestigiada no multiculturalismo crítico. São evidentes as diferenças dentro das diferenças, a esse respeito Santos (2001):

Souza Santos (2001) alerta que o multiculturalismo crítico póscolonial discute as “diferenças dentro das diferenças”, recusando a idéia de que as identidades plurais que constituem a sociedade sejam estáticas, unas, indivisíveis. De fato, nesta visão, não haveria tipos identitários ‘puros’: as sínteses culturais fazem com que todos sejamos constituídos no hibridismo. Por exemplo, somos mulheres, negras, ocidentais e afro-descendentes. Em certas ocasiões, a marca identitária negra pode prevalecer (ASSIS & CANEN, 2004), mas em outras é a de gênero, e assim por diante (Apud, CANEN, 2007, p.95).

Este encontro evidenciou o quanto há diferenças dentro das diferenças. Embora, crianças e adolescentes em situação de rua façam parte de um grupo de excluídos, outros marcadores identitários são relevantes na construção da identidade como, a localidade. Neste caso, ser menino de rua em Copacabana é diferente de ser na Lapa, Rodoviária e de outros locais e a educadoras confirmaram estas diferenças, apontando que, geralmente *“os de Copacabana são mais limpos”*. É fato, não podemos ignorar as condições concretas onde as relações e comportamentos são construídos, *“não haveria*

oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão” (FREIRE, 2001, p. 42). Embora diferentes, têm, em comum, uma identidade coletiva.

Apesar de sua identidade coletiva em comum, dado o processo social que os oprime, cabe ressaltar, as peculiaridades que constituem a identidade grupal e individual, de cada um, conforme suas especificidades. Canen & Canen (2005) definem identidade coletiva, sendo constituída por marcadores identitários semelhantes articulados à história de vida, enquanto as identidades individuais consideram as particularidades intrínsecas a cada indivíduo.

O trabalho desenvolvido se aproxima da prática multicultural crítica. Categorias como hibridização e identidades são valorizadas e o diálogo foi a base do processo educativo empreendido. O multi/interculturalismo crítico é traduzido em atividade pedagógica, apesar das educadoras não o utilizarem, explicitamente, como subsídio teórico. O diálogo, o respeito à pluralidade e a transformação social explícitos nesta atividade ligam-se aos pressupostos do multiculturalismo, além de questionar as relações sociais antagônicas e autoritárias, fundadas na opressão. Assim cooperam para a reconstrução social, objetivo multicultural crítico, *“o multiculturalismo crítico sem uma agenda política de transformação pode apenas ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior”* (MC LAREN, 1999, p. 122).

- **Segundo Encontro: a aparência em primeiro lugar**

Para proporcionar posicionamento crítico de crianças e adolescentes em situação de rua e transformar a dinâmica social vigente o projeto “Ao Encontro” conta com o auxílio de alguns parceiros, como o salão de beleza-escola onde os educandos têm a oportunidade de cuidar do visual. Dos serviços oferecidos, destacamos cortes de

cabelo, hidratação, escova com prancha, penteados e outros. Os educadores selecionaram algumas crianças e adolescentes para esta atividade. Embora a visita objetivasse o embelezamento, a aparência, a dimensão educativa esteve presente, a partir do questionamento de alguns comportamentos.

A alegria e a empolgação dos educandos caracterizaram este encontro. Eles se divertiram bastante e, ainda, arrumaram a aparência. Algumas alunas do salão demonstraram resistência em atender o público de rua. O medo estava evidente em seus olhos, elas não estavam se sentindo bem com a situação. Embora, o salão-escola fosse um parceiro antigo, naquele dia foram surpreendidas, não sabiam que atenderiam meninos e meninas em situação de rua, daí o choque de algumas quando estes “clientes” adentraram o salão.

Dos acontecimentos deste encontro destacamos a postura dos educandos, que agiram como sujeitos do processo de embelezamento, escolhiam os serviços desejados, opinavam sobre o trabalho executado e ainda criticavam quando não ficavam satisfeitos. Um dos meninos extremamente chateado reclamou para o educador *“meu cabelo está todo torto, não vou sair daqui assim não”*. A professora, imediatamente resolveu o problema, acertando o corte. Naquele espaço a identidade coletiva menino de rua cedeu lugar à de cliente, mesmo não pagando exigiram bastante e usufruíram de tudo que tinham direito.

Quando os meninos (as) deixaram o espaço junto com os educadores, algumas colocações foram feitas, **aluna 1:** *“não trabalhei sossegada, eles podem agredir agente lá fora, caso não gostem do nosso trabalho, são ladrões”*, **aluna 2:** *“quando for para atender menino de rua não venho para aula, morro de medo desses pivetes”*, **aluna 3:** *“é um absurdo ele só tinha 10 anos e só falava em drogas, fiquei com muito medo”*. As alunas demonstraram insegurança e intranqüilidade tomaram e criticaram a professora por não ter lhes informado sobre a visita das crianças e dos adolescentes de rua.

Finalizando a professora colocou *“eu confio no trabalho da São Martinho e sabia que vocês não estavam correndo riscos, nem todo menino de rua é bandido, mas em*

sua grande maioria crianças e adolescentes e os educadores estiveram com eles todo o tempo”.

- **Refletindo...**

A desigualdade em suas diversas formas é intrínseca ao Brasil, portanto os incluídos perversamente na lógica do capital sentem mais de perto as perversidades do sistema social, que marginaliza e ainda os responsabiliza pela situação de miséria em que sobrevivem.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 1987, p.61).

Conforme assinala Freire (2001) somente a transformação social é capaz de reorganizar a ordem social predominante, assim grupos social e historicamente excluídos gozarão de melhores condições de vida. A realidade de meninos (as) em situação de rua confirma a exclusão, como marca indissociável da sociedade brasileira.

Apesar do povo mestiço, na realidade, o Brasil não se assume como um país multicultural, a péssima divisão dos privilégios confirma nossas reflexões. Geralmente, os desprivilegiados, ou sem poder, são os que não possuem marcadores identitários valorizados, as diferenças são ignoradas, acentuando a desvalorização das identidades (HALL, 2006) e as visões preconceituosas. *“Deve-se, inicialmente, acentuar que na abordagem multicultural crítica as diferenças culturais não podem ser concebidas à parte de relações de poder”* (CANEN e MOREIRA, 2001, p.30).

A contradição capitalista marca a vida de muitos, principalmente dos que se afastam da visão etnocêntrica, que julga todos, a partir da mesma lógica. É nesta

estrutura contraditória que crianças e adolescentes em situação de rua se inserem, sobrevivendo como se fossem escórias sociais.

Este encontro revelou como esses sujeitos sofrem duplamente as perversidades sociais. São humilhados e oprimidos pela lógica capitalista e ainda suportam posturas preconceituosas. No entanto, analisando a conjuntura social brasileira, percebemos que, sentir medo de crianças e adolescentes em situação de rua é perfeitamente compreensível. Porém, não podemos perder de vista, que se trata de crianças e adolescentes vítimas de passado e presente excludentes que condicionam sua existência e sua formação identitária.

Os escritos de Marx pertencem, naturalmente, ao século XIX e não ao século XX. Mas um dos modos pelos quais seu trabalho foi redescoberto e reinterpretado na década de sessenta foi à luz da sua afirmação de que os “homens (sic) fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas” (HALL, 2006, p.34).

Portanto, enquanto seres históricos estamos engendrados à realidade concreta, existente, antes de nosso nascimento e, a partir dela moldamos nossa identidade. Apesar, disso, a sociedade capitalista foca o indivíduo, ignorando a força sócio-histórica e contribuindo para visões preconceituosas. Para Hall (2006) as identidades são construídas com base nas relações dos homens com o meio, “*assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato (...)*” (p. 38).

No imaginário social a categoria menino de rua liga-se a pivete, trombadinha; seus demais marcadores identitários são menosprezados. A diferença gera um conjunto de representações não positivas, associadas ao marcador identitário mestre, reduzindo a pluralidade e o hibridismo característicos das identidades.

Partindo do princípio de que as identidades são resultados transitórios e fugazes de processos de identificação permanentemente em construção e transformação, Santos (1993) defende a idéia de identidade como sendo identificações em curso e, por isso, sempre sujeitas às negociações de sentido e temporalidade. (FERRARI, 2004, p.6).

Desta maneira, a identidade é constituída, de acordo, com o local onde os homens se inserem e tecem suas relações, não podemos descartar o peso da história e do social neste processo de construção. Na perspectiva multicultural a identidade não é fixa, mas transitória e constituída por diversos indicadores, deste modo, o menino em situação de rua possui vários marcadores identitários, esta visão supera a idéia de um marcador mestre que congela a identidade e reforça preconceitos do tipo “*não trabalhei sossegada, eles podem agredir agente lá fora, caso não gostem do nosso trabalho, são ladrões*”. A hibridização proposta por Canen e Oliveira (2002) nega qualquer possibilidade de reducionismo identitário, reconhecendo as diferenças dentro das diferenças e o caráter transitório da identidade em permanente formação. Logo, além da marginalidade associada a crianças e adolescentes em situação de rua, destacamos outros indicadores etnia, classe social, raça, religião, sexo, idade etc. Segundo Hall “*somos confrontados por uma gama de identidades (...)*” (2006, p. 75).

O Brasil é multicultural, entretanto, é preciso questionar o lugar ocupado pela pluralidade e pelas diferenças. O multiculturalismo crítico defende as diferenças e desafia posturas preconceituosas, problematizando visões estereotipadas, infelizmente em nossa sociedade as diferenças se relacionam às desigualdades de classe, cultura, raça e outras. “*Não pode haver, então, educação multicultural separada dos contextos das lutas de grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual, na sociedade, os significados são atribuídos*” (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 21).

As práticas multiculturais críticas rompem com a lógica indigna do dominante e preconizam a construção social, a partir do respeito às diferenças e aos direitos, desafiando as posturas universalistas. Segundo Canen (2007)

O argumento que defendemos é que, se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças. Não procuramos fornecer receitas – mesmo porque o cerne do multiculturalismo é o questionamento sobre verdades únicas e absolutas, narrativas mestras – mas sim buscamos levantar questões e reflexões sobre possíveis olhares teóricos e caminhos de pesquisa para tentar viabilizar uma educação que questione o modelo único, branco, masculino, heterossexual e ocidental que embasa discursos curriculares monoculturais, dominantes, sem, no entanto, cair em dogmatismos e radicalismos que continuem a separar eu-outro, normalidade-diferença (p. 92).

A presença dos educandos no espaço gerou insegurança, medo e desconforto. Naquele momento sua identidade ficou reduzida a apenas um de seus marcadores “*pivete*”. Fazemos nossa história conforme as condições sociais concretas. Assustar-se com meninos (as) de rua, é comum, dadas circunstâncias atuais. No entanto, chamamos atenção para o reducionismo identitário e o radicalismo que favorecem o julgamento, a partir da ótica etnocêntrica, todos como marginais. “*Quando for para atender menino de rua não venho para aula*”.

Além de vítimas de um processo social excludente estes educandos sofrem com os preconceitos a eles relacionados, poucas são as pessoas, que percebem a diversidade que os caracteriza. É comum a redução de suas identidades a aspectos negativos. A pluralidade tão característica da sociedade brasileira cede lugar para homogeneização e percepções estereotipadas que não consideram as condições concretas onde as identidades são construídas e reconstruídas neste caso, a estrutura social capitalista. “*Este é um dos cenários da globalização econômica que compõem a chamada pós-modernidade, que produz, de um lado, a riqueza extrema, a tecnologia avançada, a planetização da cultura, das comunicações e da economia e, de outro, a miséria extrema*” (GRACIANI, 2001, p.12).

Conforme destacou Graciani (2001), a própria condição social fabrica a miséria e condena muitos a marginalização. Esta é a lógica, dominante, reproduzida, vezes, de

modo inconsciente, pelos cidadãos, que sem perceber contribuem para manutenção do *status quo* e para desvalorização da pluralidade social e cultural.

A identidade coletiva meninos de rua marca o indivíduo e dentro desta ótica ela é fixa. A este propósito Hall (2006) enfatiza identidades apontando seu caráter múltiplo constituído por diferentes marcadores identitários, por sua vez, ignorados quando se trata de sujeitos excluídos do processo social capitalista. A valorização da pluralidade contribui para discussões multiculturais e para transformação social, desafiando posturas preconceituosas.

Neste encontro, embora bastante resistentes, as alunas perceberam que os meninos (as) em situação de rua não são apenas marginais, pois elas não foram agredidas, roubadas, nem desrespeitadas e a fala da professora confirma a necessidade de pensarmos sobre nosso radicalismo, *“eu confio no trabalho da São Martinho e sabia que vocês não estavam correndo riscos, nem todo menino de rua é bandido, mas em sua grande maioria crianças e adolescentes”*. Ressaltamos que esta iniciativa colabora com o processo de transformação social, pois forçou as alunas do salão escola refletir sobre seus preconceitos.

Esse encontro revelou que o multiculturalismo crítico (CANEN, 2007, CANDAU e KOFF, 2006, CANDAU, 2005, CANEN e CANEN, 2005, CANEN e OLIVEIRA, 2002, CANEN e MOREIRA, 2001, MC LAREN, 1999) não é uma prática vivenciada. Caso suas contribuições fossem valorizadas, talvez a postura das alunas tivesse sido outra, o preconceito daria lugar ao respeito à pluralidade e às diferenças. Esta iniciativa favorece o exercício da cidadania dos educandos, proporcionando o cuidado da aparência e seu posicionamento de protagonista, quando eles escolhem o que desejam. Analisando a conjuntura social brasileira, estas iniciativas colaboram para transformação social, possibilitando que sujeitos marginalizados vivenciem oportunidades diferentes.

- **Terceiro Encontro: a escola como possibilidade de transformação**

Apesar de não oferecer as condições necessárias e adequadas para atender satisfatoriamente o público em situação de rua, a escola é demandada por eles. Ao longo dos 30 encontros que caracterizaram a pesquisa empreendida, várias vezes presenciamos meninos (as) em situação de rua buscar junto à pedagoga do projeto auxílio para retornar à escola.

Num desses encontros, uma educanda surge desesperada, aos prantos, solicitando ajuda da pedagoga: *“briguei com Antônio⁵ e ele rasgou minha carteirinha e agora não posso entrar na escola, por favor, Júlia liga pra lá não quero perder minha vaga, eu gosto da escola, fala com a diretora”*. Ela estava tão nervosa e drogada que não ouvia as orientações da pedagoga. Sua maior preocupação era não perder a vaga na instituição escolar. Então, Júlia pediu que se acalmasse e tomasse um banho, o cheiro de *tinner* estava fortíssimo e espalhava-se pela sala. Após o banho, voltou mais calma, mas ainda chorava muito, estava com medo de perder a vaga na escola.

Num outro encontro, é Márcio quem demanda vaga na escola, o curioso é que constantemente manifesta seu desejo de voltar a estudar, *“poxa Júlia vê aí minha situação quero estudar, quero ir para escola”*. Sempre que pode ele solicita ajuda da pedagoga para retornar a escola.

De acordo com Júlia muitos educandos manifestam desejo em voltar ao banco escolar, o curioso é que na maioria são os maiores de 18 anos. Eles não fazem parte do público atendido pelo projeto que atende crianças e adolescentes na faixa etária de seis a dezessete anos, mas o tem como referência, pois já foram por ele atendidos. Segundo a pedagoga: *“eles, já não fazem mais parte do projeto, são pós 18, mas sabem que podem contar conosco”*.

⁵ Por questões éticas, todos os nomes mencionados são fictícios, prezamos pelo anonimato dos envolvidos no estudo.

- **Refletindo...**

A análise documental demonstrou que meninos (as) em situação de rua desejam retornar a escola. Apesar da experiência não ser positiva, de acordo com as informações do relatório semestral, aqui analisado, eles não conseguem terminar o ano letivo.

Embora grande parte da escola se apóie nos pressupostos da educação conservadora reproduzindo e perpetuando a ordem social dominante, educandos em situação de rua desejam se inserir nela, desconhecendo seus diversos mecanismos para legitimar o padrão predominante. Apesar de tudo, eles acreditam e esperam algo dela. É curioso o desejo deles pela educação escolar, que quando organizada na educação tradicional atua perversamente na expulsão dos alunos, das classes populares, de seu sistema.

Minha sensibilidade machucada me deixa triste quando sei o número de meninos e meninas populares em idade escolar, no Brasil, que são “proibidos” de entrar na escola; quando sei que, entre os que conseguem entrar, a maioria é *expulsa* e ainda se diz dela que se *evadiu* da escola (FREIRE, 2001, p.58).

Desta maneira, a escola e seus aparatos são responsáveis pelo fracasso e evasão dos alunos, dados procedimentos e concepções adotados. Estes contribuem para marginalização dos sujeitos que não correspondem ao esperado pela escola. Currículos essencializados, práticas pedagógicas autoritárias são estratégias empregadas para conservar a ordem dominante e formar cidadãos passivos e acríticos, assim eles não problematizam as injustiças. Falamos da escola, que usa a educação como instrumento disciplinador.

Além de sofrerem as perversidades do sistema econômico capitalista, meninos e meninas em situação de rua são vítimas de processos educativos centralizadores e

autoritários que reforçam preconceitos e expulsam da escola quem não se adequar ao transmitido. Identidades (HALL, 2006) não são valorizadas neste espaço, pelo contrário a idéia de uma identidade fixa e absoluta direciona o trabalho desenvolvido, o marcador identitário mestre é universal, sendo a visão etnocêntrica a orientadora das ações.

Uma alternativa para a escola organizar-se em práticas pedagógicas e institucionais inclusivas é a perspectiva teórica multicultural crítica, que oferece subsídios para o desenvolvimento de atividades comprometidas com a valorização das diferenças e com a equidade. Privilegia, como a educação popular o respeito aos saberes dos educandos e aponta como categorias centrais a hibridização e central e identidade.

Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas. (CANEN, 2007, p.94).

O multiculturalismo reconhece a pluralidade cultural, social e racial constituinte da sociedade e oferece elementos valiosos para atividades educacionais e experiências sociais que buscam reconstruir a sociedade. Ele proporciona o estabelecimento de relações justas e igualitárias, em que se prevaleça o respeito à diversidade e aos indicadores identitários. Coadunam-se com essas reflexões Canen e Moreira (2001) quando ressaltam o caráter emancipatório e transformador do multiculturalismo crítico.

Aos olhos da equipe do projeto, a escola é uma ferramenta importante para transformação social, mas para isso é necessário que se articule aos pressupostos libertadores e plurais preconizados pela educação popular e pelo multiculturalismo crítico. Para Bourdieu (1998) a escola auxilia no processo de transformação social quando suas práticas se fundamentam nas contribuições da educação libertadora (FREIRE, 1987). Contudo, não podemos ignorar a realidade concreta onde sistematiza

suas práticas, daí a transformação ser necessária para que escola se democratize de forma igualitária.

Correlacionando os dados do relatório semestral e deste encontro, identificamos que a instituição escolar, quando organizada para desenvolver uma educação libertadora (FREIRE, 1987, 1997 e 2001), é um meio pelo qual a transformação da ordem social vigente pode vir se processar. Em contrapartida, não ignoramos a força da estrutura social, que consciente ou inconscientemente reproduz a ótica do dominante. Segundo Gandin (1997)

Quando pensamos nossa escola, precisamos pensar-lhes antes as estruturas e, sabendo o que queremos como grupo, propor modificações estruturais para vivenciar o que se pretende. De pouco adianta propor o desenvolvimento do espírito crítico e criar estruturas que sublinham a obediência, a submissão e quase impossibilitam o pensamento autônomo (p.33).

Ainda que, não seja a ideal, é na instituição escolar que acreditamos. Sua articulação ao multiculturalismo crítico é promissora, para que seus artefatos e mecanismos atuem em prol da valorização e do respeito às diferenças, formando cidadãos críticos e participativos e, deste modo, contribuindo para a transformação social.

- **Quarto encontro: o planejamento pedagógico**

Quinzenalmente, os educadores sociais e a pedagoga se reúnem para sistematizarem a proposta educativa a ser desenvolvida. No planejamento ela apresenta o assunto. É importante destacarmos, que os temas se relacionam aos

interesses dos educandos, problemáticas sociais e datas comemorativas. Após, a apresentação e discussão do tema, os educadores sociais se organizam em dupla ou trio e organizam as atividades a serem desenvolvidas.

Além do tema a pedagoga apresenta seu objetivo. Neste quarto encontro, o tema foi folclore e seu objetivo consistiu no resgate e valorização do conhecimento popular e da cultura do povo. Conforme, assinalado, anteriormente, a pesquisa teve, momentos de pesquisa-ação, vivenciados neste encontro.

Aproveitamos para expor o multiculturalismo crítico (CANEN, 2007; CANDAU e KOFF, 2006; CANEN e CANEN, 2005; CANEN e OLIVEIRA, 2002; CANEN e MOREIRA, 2001; MC LAREN, 1999), enquanto movimento político e teórico transformador e igualitário. Em seguida, a partir da relação dialógica (FREIRE, 1987) articulamos o folclore aos pressupostos multiculturais em sua vertente crítica e folclórica, demonstrando, que nem sempre, a celebração das diferenças é sinônimo de ruptura com a visão etnocêntrica.

Para sistematizar a proposta de trabalho, os educadores realizaram algumas pesquisas na internet e selecionaram alguns personagens folclóricos para organizar suas atividades, cada qual no seu respectivo eixo: arte-educação, esporte, e música. Em seguida, iniciamos as discussões sobre de que maneira a perspectiva multi/intercultural crítica contribui para sistematização de atividades comprometidas com a transformação da ordem social vigente.

Questionamos os estereótipos associados há algumas figuras folclóricas, tais como *saci-pererê* representado por um negro, arruaceiro, deficiente e ladrão, esta visão reforça preconceitos em relação aos negros, vítimas de um processo histórico escravocrata e, conseqüentemente excludente. Cabe ressaltar, ainda *curupira*, figura diferente dos padrões de normalidade “física”, seus pés são virados para trás e, talvez, por isso, viva isolado na mata onde não perturbe a visão dos demais. Desta maneira, apontamos como, às vezes, contribuimos para visões estereotipadas.

Durante, este momento, alguns educadores colocaram que, não havia pensando sobre estas questões. Discutimos, também, sobre a associação do folclore (conhecimento popular), em oposição ao conhecimento científico. Produzido, a partir da experiência, do senso comum, o saber popular é marginalizado, em contrapartida, o produzido sobre as orientações acadêmicas é enaltecido e legitimado. Daí, ser necessário recusarmos posturas folclóricas e desenvolvermos práticas educativas ancoradas na perspectiva multi/intercultural crítica.

Ainda neste encontro, discutimos sobre algumas vertentes multiculturais, apenas um dos profissionais, já tinha estudado sobre o assunto, no entanto, desconhecia autores como Canen (2007) e McLaren (1999). Este encontro demonstrou que a atividade de planejamento favorece o diálogo, a participação e amplia o horizonte do educador, dada as trocas de experiências.

Já num outro momento, presenciamos a pedagoga indagando um educador a respeito de seu planejamento. Ela questionou: *“com que intenção você organizou esta atividade? Que conteúdos e aspectos importantes podem ser trabalhados? E a coordenação motora, lateralidade? Preste atenção, cuidado ao organizar as propostas de trabalhos, elas precisam ter objetivos específicos.”* As indagações contribuem para a reflexão da prática.

- **Refletindo...**

Muitos foram os momentos em que a pesquisa do “tipo etnográfico” hibridizou-se com a pesquisa-ação, definida por Thiollent (1998) como um tipo de pesquisa que une participação, produção de conhecimento e proposta de ação, a ser desenvolvida junto com os sujeitos do estudo. Deste modo, a participação neste encontro provocou questionamentos no grupo, principalmente em relação às posturas estereotipadas, que sutilmente reforçam preconceitos.

Com dito acima, planejamento é uma atividade periódica, isso demonstra sua importância no projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”. Durante o estudo empreendido, notamos se tratar de uma atividade não fundamentada na visão universalista, ela tem caráter plural, pois possibilita aos educadores que desenvolvam com autonomia sua proposta de trabalho, conforme suas identidades e saberes, além disso, os temas são discutidos e, caso seja necessário, modificados, respeitando a dinâmica do contexto.

Assim como o trabalho com os educandos prioriza o diálogo, os educadores, também, são respeitados e seus conhecimentos valorizados. Neste sentido, o respeito às diferenças, ao diálogo e as saberes é comum na equipe, e as atividades de planejamento confirmam nossas reflexões. Todos os envolvidos no processo de transformação social são estimulados a agirem como sujeitos, são incentivados a pensar sobre. A proposta de educação libertadora (FREIRE, 1987), condena a imposição do conteúdo como oportunidade de conhecimento.

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (FREIRE, 1987, p.69).

Este encontro revelou que a equipe se afasta dos pressupostos da educação bancária e se articula as contribuições da vertente crítica do multiculturalismo (CANEN, 2007; CANDAU e KOFF, 2006; CANEN e CANEN, 2005; CANEN e OLIVEIRA, 2002; CANEN e MOREIRA, 2001; MCLAREN, 1999), favorecendo o estabelecimento de práticas plurais e inclusivas. Os educadores são sujeitos do processo e seus conhecimentos orientam o trabalho desenvolvido. Autonomia, respeito às diferenças, pluralidade, identidades foram categorias presentes e valorizadas neste encontro, apesar de implícito, o multiculturalismo crítico é adotado pelo grupo. O multi/interculturalismo na educação preconiza respeito às vozes silenciadas e luta para ampliar os espaços para os que não possuem seus marcadores identitários valorizados.

Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural (...) (CANDAU e KOFF, 2006, p. 475).

Neste encontro, notamos que as diferentes vozes não são silenciadas e, a partir do diálogo os conhecimentos se constituem. A atividade de planejamento se articula aos pressupostos do multiculturalismo crítico e favorece a transformação social, objetivo do projeto, tarefa central da referida corrente teórica e aqui objeto de estudo.

O planejamento é uma atividade periódica e constitui-se com base nos saberes dos educadores e a partir da reflexão. Em relação ao planejamento Gandin (2007) defende que toda proposta de mudança necessita de uma metodologia estruturada e de um planejamento que auxilie o desenvolvimento de atividades que levem ao desejado. Sendo assim, o projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua” utiliza o planejamento como um dos instrumentos que contribuem para transformação. É importante destacar que se trata de uma proposta dialógica, construída, a partir da pluralidade.

Como mencionado, anteriormente, em 2005 a equipe do projeto repensa sua prática, adotando uma nova postura diante do trabalho desenvolvido. Dentre as novidades, o planejamento, que antes era uma atividade mecânica, segundo a pedagoga: *“os educadores eram tarefeiros, apenas executavam as atividades planejadas”* e agora, assume uma dimensão dialógica e formadora, caracterizado como um momento de reflexão e formação, em que além da troca de experiências e sistematização de atividades, há pesquisas sobre o tema, sendo o educador protagonista do processo educativo. *“Não é fácil participar de uma luta permanente contra preconceitos de há muito “habitando” nosso corpo, fazendo-o mover-se de acordo com eles”* (FREIRE, 2001, p.122).

A relação pedagógica democrática é uma constante no projeto, contribuindo para formação de profissionais autônomos, participativos e críticos capazes de conduzirem e desenvolverem atividades pedagógicas que priorize o desenvolvimento do posicionamento crítico dos educandos e colocando-se contrários as práticas autoritárias e hierárquicas, que dominam o contexto social capitalista o qual estamos condicionados. *“O que não me parece possível é fazer a leitura da palavra sem relação com a leitura do mundo dos educandos”* (FREIRE, 2001, p.63).

- **Quinto Encontro: abordagem social de rua**

Este encontro foi na Rodoviária Novo Rio onde há um grupo de educandos do projeto. Quando chegamos ao local eles estavam dispersos, mas, assim que notaram os educadores, foram se organizando de tal modo, que em alguns minutos estavam sentados em ao redor dos educadores, escolhendo a música que queriam ouvir. A atividade cantada contou com a participação de todos: educadores e educandos. Antes de seu início os educadores solicitaram a apresentação do estudo, para que os educandos compreendessem nossa inserção.

Foi impressionante o cuidado, o carinho e o respeito dos educandos para com os educadores. Durante o desenvolvimento da atividade, carinhosamente, os educandos pediram que, apenas um instrumento acompanhasse a música, pois os educadores utilizavam o pandeiro e o violão, segundo eles: *“o pandeiro não é bom, ele atrapalha a música, tio deixa só o tio Mário com o violão”*. Para o grupo, a música ficava melhor com o violão. Ao término da música os educadores problematizaram alguns assuntos referentes ao contexto social de rua, dos quais a falsa idéia de segurança dos condomínios cercados por grades, a valorização do corpo e o respeito com a localidade onde estão inseridos.

Durante esta reflexão, um dos educandos faz a seguinte observação: *“olha, você que tá fazendo pesquisa, já reparou que os meninos de rua são diferentes. Eu sei*

disso, por que já fui da Lapa e lá é tudo diferente, agora estou aqui e sinto como é diferente. Vai dizer que vocês não perceberam isso? Tudo é diferente, na Lapa eles desrespeitam a localidade, pois roubam ali e chamam a atenção da polícia, aqui não é assim não, não roubamos por aqui e a polícia não perturba como na Lapa, existe um respeito com o lugar onde estamos vivendo”. Continuando, ele afirma “o conflito com a polícia na Lapa é culpa dos garotos, que provocam esta situação. Aqui na Rodoviária tem acordo, assalto e bagunças são proibidos, por isso, não temos problemas com os canas.”

Diante das colocações acima, os educadores explicitaram: *“realmente, os grupos são diferentes, conforme a localidade, na Lapa há muitos assaltos e, por isso, a repressão policial é maior, lá é local muito visitado, tem muitos estrangeiros”*. Após, os educadores solicitaram nossa participação. Colocamos que embora os grupos e as localidades sejam diferentes, é necessário sermos justos: o que eu não quero para mim, não desejo para ninguém, é uma questão de empatia.

- **Refletindo...**

Como, já mencionado anteriormente, embora possuam uma identidade coletiva (CANEN e CANEN, 2005), em comum, estarem em situação de rua, as crianças e os adolescentes, também, são constituídos por uma identidade individual, por sua vez, constituída por diversos marcadores identitários, tais como raça, sexo, etnia, classe social e outras. E a fala de um dos educandos vem de encontro à nossas proposições: *“olha, você que tá fazendo pesquisa, já reparou que os meninos de rua são diferentes. Eu sei disso, por que já fui da Lapa e lá é tudo diferente, agora estou aqui e sinto como é diferente”*.

Além dos educandos, os educadores reconhecem as diferenças características dos grupos. Reconhecer as diferenças dentro das diferenças é uma dos propósitos do multiculturalismo crítico (CANEN, 2007; CANDAU e KOFF, 2006; CANEN e CANEN,

2005; CANEN e OLIVEIRA, 2002; CANEN e MOREIRA, 2001; MC LAREN, 1999). Gonçalves e Silva (1998), citados por Canen e Moreira (2001) declaram que multiculturalismo relaciona-se ao jogo das diferenças definidas nas relações dos atores com o contexto social discriminatório e excludente.

O multiculturalismo crítico como movimento teórico, prático e transformador (CANDAU e KOFF, 2006; CANEN e MOREIRA, 2001; MCLAREN, 1999), está, implícito nas ações planejadas e desenvolvidas pela equipe do projeto “Ao Encontro”, este encontro colaborou para esta observação. Algumas de suas categorias centrais direcionaram a atividade desenvolvida, das quais o respeito ao diálogo, às diferenças e aos saberes dos educandos. Estas, também, estão presentes na educação libertadora, preconizada, por Freire (1987). *“Presentes em todos os esforços multiculturais encontram-se as aspirações, já expressadas por Paulo Freire, de dar voz aos silenciados nas histórias oficiais, de dialogar com suas culturas, de facilitar a construção de uma cidadania multicultural e crítica”* (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 26).

Ressaltamos a participação e a autonomia dos educandos nesta atividade, além dos questionamentos e das reflexões suscitadas como aspectos importantes para as práticas educativas que lutam por transformação social. O questionamento das diferenças e a problematização dos assuntos revelaram que, estes educadores têm afinidade com os pressupostos multiculturais críticos e isso confirma o propósito transformador do projeto, já que uma das tarefas centrais do multi/interculturalismo é transformar a realidade social vigente (CANDAU e KOFF, 2006; CANEN e MOREIRA, 2001; MCLAREN, 1999). *“O multiculturalismo crítico sem uma agenda política de transformação pode apenas ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior”* (MC LAREN, 1999, p.122).

Mais uma vez, o diálogo orientou a prática educativa do projeto. Este encontro reforçou a importância da teoria da argumentação nas atividades, que se pretendem dialógicas e transformadoras. *“A teoria da argumentação estuda as técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das mentes às teses que se apresentam ao seu assentimento”* (PERELMAN, 2004, p. 304). Daí, a argumentação ser um

instrumento favorável ao processo de transformação, ela contribui para o pensamento crítico, na medida em que, propõe a adesão, ao contrário da imposição autoritária.

Paulo Freire é um dos educadores privilegiados pelo projeto, logo, a relação dialógica orienta as atividades empreendidas. É, neste sentido, que as contribuições de Perelman (2004) acerca da teoria da argumentação são relevantes para as atividades educativas do “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, que, pretende a partir do assentimento das teses apresentadas aos educandos reconstruir a sociedade vigente e, para isso, apóia-se no diálogo, também, valorizado pelo multiculturalismo. “*O diálogo das diferenças se impõe, apesar das dificuldades envolvidas em sua concretização no cotidiano das experiências educacionais*” (CANEN e MOREIRA, 2001, p.39).

Perelman (2004) aponta algumas técnicas inerentes à prática argumentativa. A persuasão é uma categoria presente na prática de educadores sociais, principalmente na dos que objetivam modificar a estrutura social, pois a eles cabe convencer o outro de que a mudança social é possível, sendo esta a opção mais adequada. Assim, o referido autor aponta um conjunto de procedimentos que fundamentam o discurso, demonstrando que esta é uma atividade sistematizada e estruturada para atingir um fim, distinguindo - a da “tagarelice” associada à retórica de alguns sofistas. Neste sentido, suas proposições são valiosas para os sujeitos que almejam conquistar a adesão do público.

Além disso, a teoria da argumentação (PERELMAN, 2004) proporciona a compreensão da pluralidade de vozes e sujeitos envolvidos no processo argumentativo, pois salienta ser necessário que o orador conheça a priori o conjunto de valores respeitados pelo grupo, para que seu discurso não seja rejeitado ou refutado e, ainda, assinala a importância do juízo de valor, que não é universal, o que torna os auditórios plurais e dificulta o desenvolvimento de posturas universalistas e estereotipadas, contribuindo para as discussões em prol da transformação social e do inter/multiculturalismo crítico. “*É-nos impossível entrar aqui em mais detalhes. Basta-nos assinalar como o que se qualificava de lógica dos juízos de valor se destaca a partir da análise de diversas formas de justificação*” (PERELMAN, 2004, p. 174).

Ainda neste encontro, observamos como o discurso (a linguagem), foco do multiculturalismo pós-colonial (CANEN, 2007), construído nos contextos plurais e discriminatórios legitima visões estereotipadas e ignora as diferenças, mesmo quando estamos comprometidos com o multiculturalismo, estamos sujeitos a incoerências. Neste encontro, propus uma reflexão acerca da justiça, indagando se eles achavam justo desejarmos para outrem, o que não aspiramos para nós. Entretanto, analisando os dados, notamos que a reflexão sobre justiça, principalmente justiça social, é bastante complexa para os sujeitos que, na maioria das vezes, vivem à margem de um processo social excludente, sendo vítimas constantes da miséria e de posturas preconceituosas.

- **Sexto encontro: piscina e muita diversão**

Este encontro foi culminância das ações sobre o tema folclore. Além do entretenimento, as crianças e adolescentes desenvolveram atividades educativas e se divertiram bastante. Das atividades trabalhadas pelos educadores durante as abordagens o *maculelê* foi apresentado como resultado do processo pedagógico.

De início, entusiasmados com o sítio e a piscina, demonstraram certo desinteresse pelo *maculelê*, atividade educativa a ser desenvolvida. Aos poucos, foram se organizando para apresentação junto ao educador do eixo capoeira. Ele, por sua vez, conduziu maravilhosamente a atividade. Os educandos apresentaram a dança e, ainda, explicitaram um pouco de sua história.

O almoço foi churrasco, os meninos (as) comeram desesperadamente e buscavam meios para guardar comida. Os educadores explicaram que, na rua, nem sempre estes têm alimentação assegurada, por isso quanto mais se alimentassem, seria melhor, pois o estômago permaneceria cheio por mais tempo.

Dos educandos selecionados para o passeio, havia um homossexual. Sua opção sexual, assim como atitude e postura foram motivos de risos, chacotas e piadas dentro do ônibus e em alguns momentos no sítio. *“Vem aqui gatinha, ô tia, ele pensa que é mulherzinha”, “o Patrícia vem cá, vem. Olha a roupa dele, trouxe biquíni?”* No entanto, ele se mostrou indiferente às brincadeiras preconceituosas. Muitos foram os fatos marcantes neste evento. No ônibus, retornando para o ponto de partida, os educadores surpreenderam um menino e uma menina em atos libidinosos. O menino tinha nove anos e a menina doze. Diante do ocorrido, os educadores e a assistente social, que acompanhava o grupo, dialogaram com os educandos sobre o episódio. Durante a relação dialógica, os educandos colocaram: *“ela é safada, já tá acostumada. Gosta muito”*; *“No início agente até que protegia ela, mas depois vimos que ela era safada, ficava andando atrás dos homens, na Rodoviária para transa, às vezes, recebia, R\$ 1,00 ou R\$ 2,00 reais.”* Adolescente ficou sorrindo, enquanto os colegas verbalizavam sobre seu comportamento.

Ainda no ônibus, fui abordada por uma menina, que sondou sobre a pesquisa realizada e seus propósitos. Durante, nosso diálogo ela tentou me convencer que a rua é muito boa e apresentou algumas vantagens de se viver na rua. Segundo ela: *“na rua fazemos o que queremos, vamos e voltamos sem controle dos nossos pais, usamos drogas a vontade, sem mãe para encher o saco e namoramos quem quiser”*. Neste momento, indaguei sobre os prejuízos e desvantagens, mas ela insistiu em relatar somente os “benefícios”, *“isso sem contar nossa liberdade, você não sabe o que tá perdendo.”* Ao término, conversamos sobre as diferenças entre liberdade e libertinagem, salientando que nas ruas, às vezes, confundimos estas palavras e seus significados, mas como estamos muito ligados ao imediato, não pensamos nas futuras conseqüências de nossas ações.

- **Refletindo...**

Neste encontro, confirmamos que o trabalho realizado pela equipe de educadores sociais é um valioso instrumento a favor do processo de transformação social. Eles priorizam o diálogo e, como já salientado, ele favorece o estabelecimento de relações educativas fundadas no respeito aos saberes e diferenças dos educandos, sendo um mecanismo prol da transformação. Canen e Moreira (2001) apontaram a imposição do diálogo nos trabalhos com as diferenças.

Estes educadores, a partir da relação dialógica, reconhecem os educandos como sujeitos do processo educativo e viabilizam a participação, o posicionamento crítico, possibilitando uma releitura do mundo, talvez antes não desvelado. *“O que não me parece possível é fazer a leitura da palavra sem relação com a leitura do mundo dos educandos”* (FREIRE, 2001, p. 63). Compreender o contexto social em que se inserem crianças e adolescentes em situação de rua é fundamental para a educação, que se propõe reconstruir a sociedade. O respeito à pluralidade e o incentivo à autonomia foram estratégias utilizadas pelos educadores sociais, neste encontro.

Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas (CANEN, 2007, p. 94).

Valorizar a diversidade cultural e proporcionar reflexões que questionem e desafiem as relações sociais desiguais e preconceituosas são algumas das atividades que constituem a agenda política de reivindicação do multi/interculturalismo crítico (CANEN, 2007; CANDAU e KOFF, 2006; CANEN e CANEN, 2005; CANEN e MOREIRA, 2001; MCLAREN, 1999). O multiculturalismo desafia e questiona as práticas sociais fundamentadas, a partir de concepções etnocêntricas, desafiando as práticas educativas que se estruturam com base em padrões homogêneos, que ignoram a

identidade híbrida, constituída por um pluralismo de marcadores identitários: raça, gênero, classe social e tantos outros. Neste sentido, Canen e Moreira (2001):

Tais estudos evidenciam sensibilidade tanto à pluralidade de dimensões que constituem nossas identidades, o que implica não defini-las unicamente por “marcadores mestres” (gênero, raça, classe social, nacionalidade, religião, língua etc), como processo de hibridização, tido como responsável pelo caráter difuso dos fenômenos culturais contemporâneos (Garcia Canclini 1990; Tiramonti e Birgin 1998) (p. 28).

Novamente, o diálogo esteve presente, ancorando o trabalho desenvolvido pelos educadores, por isso, a teoria da argumentação (PERELMAN, 2004) revela sua importância nas práticas contra-hegemônicas, já que se utiliza da adesão para o assentimento das teses apresentadas. É o diálogo, ou seja, a argumentação a ferramenta empregada para o entendimento das proposições apresentadas. Foi, a partir da argumentação, que a educanda procurou convencer, que a rua é um local bom para viver, *“isso sem contar nossa liberdade, você não sabe o que tá perdendo.”* Para Perelman (2004) a argumentação, quando bem desenvolvida auxilia o processo de persuasão e para conquistar a adesão do auditório, o orador necessita conhecer as paixões e os valores que movem os sujeitos no grupo. *“Toda argumentação visa, de fato, a uma mudança na cabeça dos ouvintes, trata-se de modificar as próprias teses às quais aderem ou simplesmente a intensidade dessa adesão, medida pelas conseqüências posteriores que ela tende a produzir na ação”* (PERELMAN, 2004, p. 304).

Com muita freqüência as práticas educativas se concentram em um marcador identitário, o mestre e, por isso, desenvolvem atividades estereotipadas, fundamentadas na concepção universalista. Contudo, os sujeitos que se afastam da identidade fixa e universalista, difundida pela educação conservadora sofrem com preconceitos e têm sua pluralidade desprivilegiada no espaço escolar. A este propósito, Ferrari (2004) *“O que se defende, portanto, é a necessidade de se entender a construção das identidades como a possibilidade de elaboração de um projeto de*

emancipação que contribua para transformação social” (p.6). Compreender o processo de construção das identidades é um passo importante para quem trabalha na busca por reconstrução social, já que possibilita que novas relações se estabeleçam, negando o caráter imutável da identidade moderna (HALL, 2006).

Neste sentido, o multiculturalismo crítico, enquanto corrente teórica contribui para a compreensão e valorização da pluralidade característica da identidade destes educandos em relação às diferenças, já as atividades empreendidas no projeto buscam superar práticas educativas universais e marginalizadoras que não valorizam o contexto onde os alunos constroem seus sentidos e significados. *“Pesquisar os universos culturais dos estudantes passa, então, a ser tarefa indispensável nessa abordagem, a fim de que intenções multiculturais não redundem em práticas pedagógicas distanciadas das vivências e das culturas (...)”* (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 32).

Ainda que, os esforços empreendidos pela equipe do projeto se direcionem no reconhecimento e respeito ao pluralismo, as “brincadeiras” dos educandos a respeito da opção sexual, de um adolescente, demonstraram a perversidade e o preconceito com relação ao diferente. Mesmo sendo vítimas de um processo social excludente, estes educandos reproduzem, alienadamente ou não, preconceitos e visões estereotipadas, por sua vez, construídas nas relações destes com a sociedade. Conforme salientou Freire (2001), não podemos negar a força da realidade concreta sobre nossa formação.

A literatura sobre educação popular revela que uma de suas peculiaridades é sua oposição à prática bancária associada, comumente, à educação formal-conservadora, fundada no tradicionalismo extremo. Neste modelo de educação o aluno é apenas um consumidor passivo do conhecimento, sendo o professor, o único capaz de contribuir para o processo de aprendizagem. Já educação libertadora (FREIRE, 1987), orientadora das práticas de educação popular, a relação aluno-professor é substituída por educador-educando ambos, atores do processo dialógico-educativo. Este encontro revelou sua articulação com os propósitos libertadores, preconizados por Freire (1987).

Conforme salientado no capítulo 3 correspondente a metodologia da pesquisa o cruzamento dos instrumentos de coleta de dados asseguram maior credibilidade aos resultados encontrados, contribuindo para uma análise ancorada na triangulação dos dados coletados. A seguir, apresentamos a análise dos discursos, a partir da entrevista, destinada, à equipe técnica do projeto constituída por duas assistentes sociais, uma pedagoga e pela coordenadora e, a partir do questionário, aplicado à equipe de educadores sociais, profissionais que desenvolvem atividades educativas no contexto social de rua onde se encontram os educandos do projeto. A equipe de educadores sociais é formada por oito educadores e por isso, optamos pelo questionário como instrumento de coleta de dados.

4.4 Práticas discursivas em ação, analisando os discursos

Apresentamos abaixo nossas reflexões acerca da análise dos conteúdos mais significativos das entrevistas realizadas e dos questionários aplicados, nesta respectiva ordem. Cabe ressaltar, que escolhemos algumas questões para a composição de nossa análise.

Quando indagamos o que é transformação social, não tivemos a intenção de cristalizar uma definição, mas compreender a representação social⁶, sobre este conceito. A equipe técnica é formada por quatro profissionais que, nesta seção, são denominados de profissional 1, 2, 3 e 4. Com base na primeira questão, obtivemos as seguintes respostas.

⁶ Para Moscovici representações sociais representam “um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. São equivalente, na nossa sociedade, dos mitos, sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (1981, p. 181).

P.1⁷ - *“Por exemplo, tem um menino em situação de rua há muito tempo e chega um novo, ele conversa com o menino e insiste para que ele vá á São Martinho para que as tias o encaminhem para um abrigo. Acho que isso já é uma transformação, a transformação não é retirá-los da rua, às vezes ali mesmo pode-se fazer um trabalho de transformação, agente pode trabalhar a autonomia”.* (**Fonte:** entrevista realizada, 30/01/2008)

P.2 - *“Eu acho que de tudo na verdade é uma reforma. A reforma do judiciário, reforma do pensamento de alguns governantes. Para mim tudo está torcido... A mudança tem que ser geral, a transformação social tem que ser no todo. Não é só para aquele menino que vem aqui, é claro que ele tem que está inserido na sociedade. O menino passa por aqui, mas nada mudou no mundo”...* (**Fonte:** entrevista realizada, 24/01/2008)

P.3 - *“E conseguir através dos meios modificar as políticas públicas para que as crianças e os adolescentes garantidos, observando o posicionamento crítico do público atendido”.* (**Fonte:** entrevista realizada, 15/01/2008).

De acordo com estas respostas, notamos que a idéia de transformação social articula-se à construção de uma sociedade diferente, que se fundamenta em princípios de justiça, solidariedade e fraternidade, distanciando-se da sociedade atual, que utiliza diversos mecanismos para manter e perpetuar a ordem social vigente. A análise destes fragmentos revelou que transformação é reorganizar a sociedade e os valores, partir da conscientização dos educandos, em sua grande maioria, oprimidos, assim serão capazes de reivindicar políticas públicas, que favoreçam oportunidades para os sujeitos que estão à margem do processo social. Estas falas denunciam o caráter excludente da sociedade atual organizada nos moldes do capitalismo.

Neste sentido, o multiculturalismo colabora para nossas reflexões, na medida em que:

⁷ Indicamos os entrevistados com a palavra P em negrito e maiúscula, seguida da numeração correspondente, 1,2,3 ou quatro, já que foram quatro as entrevistas realizadas..

Um segundo enfoque corresponde a uma visão mais crítica do multiculturalismo, sendo denominado de multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica. Nesse enfoque, com base em aportes da teoria crítica, as relações entre cultura e poder são trazidas à tona. Busca-se trabalhar no sentido de abrir espaços para vozes culturais anteriormente silenciadas em currículos e práticas pedagógicas, desafiar preconceitos, identificar origens históricas e promover um horizonte emancipatório e transformador (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 28).

Os fragmentos das entrevistas acima demonstram que, para que a transformação social ocorra de fato, são necessárias algumas ações, tais como: o desenvolvimento da autonomia dos educandos, reforma dos sistemas sociais e mudanças nas políticas públicas. *“Agente pode trabalhar a autonomia”* (P.1). Deste modo, eles se distanciam da educação tradicional, pautada no autoritarismo e na conservação e, aproximam-se da educação popular, fundamentada no diálogo e na interação educador-educando. Além do desenvolvimento da autonomia e do posicionamento crítico do educando, é elucidado, também, o desenvolvimento de políticas públicas que propiciem as sujeitos melhores oportunidades. Entretanto, estas são medidas provisórias, pois, mesmo que elas se implementem, ainda estaremos presos à realidade concreta.

Logo, trabalhos em prol da transformação social não podem ignorar a estrutura social que determina perversamente a posição de cada um na sociedade. *“O homem e a mulher fazem história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando agente chega ao mundo”* (FREIRE, 2001, p.90). A este propósito, Gandin (2007) *“para se firmar uma boa proposta é preciso pensar a realidade global do homem e da sociedade”* (p.17).

Neste sentido, cabe ressaltar a resposta da **P.4**, que apontou para situação social de vulnerabilidade em que se encontram meninos (as) em situação de risco em nossa sociedade.

“Eu estou nesses espaços falando e discutindo politicamente, discutindo ações, mas discutindo que a criança e o adolescente em situação de rua ela não é um problema dela, da família ou dos pais. Ela é um problema da sociedade, todos nós fazemos parte de uma estrutura que excluí, então não é porque ele vive na rua que ele tem um problema, eu tenho um problema porque ele vive na rua, porque eu faço parte desse todo, são essas discussões que agente leva do particular ao público é o que eu imagino que seja meu papel de transformação” (Fonte: entrevista realizada, 13/02/2008)

Ao indagar o objetivo de atuação profissional no projeto, algumas respostas foram interessantes:

P.1 – *“Cooperar para o objetivo de transformação social, através dos recursos que nós temos aqui, os atendimentos, a colaboração dos educadores, tentando levantar a auto-estima dos meninos que, às vezes, está muito baixa, buscando orientá-los e encaminhá-los para ver se eles conseguem sair da situação que eles vivem”*. (Fonte: entrevista realizada, 30/01/2008)

P.2 – *“O objetivo maior é possibilitar a transformação de cada educando que venha ser atendido aqui no serviço social. Agente sempre leva esse educando a está refletindo a situação dele, em situação de risco social de rua, ou, até mesmo sobre a questão da drogadição, da sexualidade. Quando ela mesma ou ele mesmo sinaliza que está sendo explorado sexualmente, agente leva sempre a ele refletir a situação, então é isso transformação mesmo. A reflexão sobre a situação do educando é um processo. Através dele mesmo e até mesmo através do contexto social vigente”*. (Fonte: entrevista realizada, 24/01/2008)

P.3 – *“Fazer com que através das atividades educativas os educadores consigam fazer com que os meninos tenham posicionamento crítico”*. (Fonte: entrevista realizada, 15/01/2008)

P.4 – *“A coordenação no projeto Ao Encontro tem focos diferentes. Não tem um foco único. Ela tem um foco com a equipe de proporcionar uma facilidade no trabalho que é de dá unidade, porque o projeto que tem trabalho na rua com grupos diferentes que vão para rua se você não tiver estes momentos de integração do conhecimento ele*

fica muito fragmentado nas ações. Tem o trabalho com a comunidade, principalmente aonde o menino é abordado, onde o menino está, que é de sensibilização com relação ao tema do direito da criança, daqueles que estão mais distantes do que está previsto na lei que no caso é a situação de rua, de levar informação para essa comunidade de quais são as possibilidades de trabalho com esse menino, quer dizer tirar essa visão única do medo, da sujeira, da exclusão desse menino com os atores". (Fonte: entrevista realizada, 13/02/2008)

Com relação a estas respostas observamos que as profissionais estão em sintonia com o objetivo geral do projeto e seus os objetivos específicos. Além disso, observamos, também, que transformar a sociedade trata-se de um processo constituído, a partir de um conjunto de ações sistematizadas na finalidade da mudança. Então, as iniciativas da equipe do projeto buscam ressignificar a sociedade vigente de diferentes modos, seja pela sensibilização do grupo social que convive com os meninos e com as meninas em situação de rua, pelo processo sócio-educativo desenvolvido pelos educadores sociais ou pelo atendimento social e pela reflexão proposta e desenvolvida em conjunto com os educandos. Estas iniciativas representam os meios empregados pela equipe do projeto para que a transformação social se efetive.

O profissional quatro demonstra em sua resposta, que as contribuições do multiculturalismo crítico (CANEN 2007; CANDAU e KOFF, 2006; CANEN e CANEN, 2005; CANEN e OLIVEIRA, 2002; CANEN e MOREIRA, 2001; MCLAREN, 1999) estão, embora não de modo explícito, sendo vivenciadas no projeto. Para ela, um dos objetivos que caracterizam sua ação é: sensibilizar os indivíduos que convivem com as crianças e com os adolescentes em situação de rua, tentando modificar os estereótipos e os preconceitos a eles relacionados.

O cerne do multiculturalismo crítico, em sua versão pós-colonial é, portanto, o desafio à naturalidade com que normas e diferenças se apresentam na sociedade. A desconstrução dessas normas e diferenças, nos discursos e nas linguagens, implica a necessidade de projetos que possam ir além de denúncias e que incluam estratégias no sentido de colocar 'a nu' o caráter de construção dessas noções, de

forma a desafiá-las, rumo à construção de identidades individuais, coletivas e organizacionais abertas à diversidade cultural e desafiadoras de preconceitos e dogmatismos que congelam aqueles percebidos como 'os outros' (CANEN, 2007, p. 97).

Desta maneira, o projeto “Ao Encontro dos meninos em Situação de Rua”, questiona e desafia práticas preconceituosas e homogêneas, corroborando para as discussões suscitadas pela perspectiva inter/multicultural. Percebemos, também, em seu relato que a hibridização (CANEN, 2007) é valorizada, já que há um respeito às diferenças que constituem as identidades (HALL, 2006) destes sujeitos, demonstrando que não são apenas os “pivetes”, os “sujos”, para além destes marcadores, existem outros que, definem provisoriamente sua identidade.

Identificamos nesta resposta, a identidade coletiva, tal como preconizada por Canen e Canen (2005). “*Levar informação para essa comunidade de quais são as possibilidades de trabalho com esse menino, quer dizer tirar essa visão única do medo, da sujeira, da exclusão*” (P.4). Frequentemente, o marcador identitário mestre, congela o pluralismo característico da identidade, contribuindo para que visões estereotipadas e preconceituosas se consolidem.

Compreender o caráter plural e mutável da identidade favorece uma melhor compreensão da realidade onde os sujeitos constroem suas relações. Gandin (1997) destaca que a compreensão da conjuntura social é imprescindível para as organizações que articulam ações em prol da transformação social, é necessário entender as estruturas sociais que propiciam e condicionam as situações desiguais características da sociedade capitalista. Conhecer a realidade é um instrumento que possibilita a transformação. Este autor aponta a importância de se definir os meios e os fins.

Os fragmentos das entrevistas acima demonstram que, estas profissionais têm, claramente, definido o fim de sua atividade profissional e, em virtude das diferenças das identidades, notamos algumas diferenças em relação ao objetivo de cada uma delas. Porém, no que diz respeito aos objetivos do projeto os fins apresentados por estas profissionais estão em sintonia, afinal a transformação social esteve presente direta e

indiretamente em todos os fragmentos das entrevistas destacados acima. “Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para qualquer metodologia” (GANDIN, 1997, p. 15)

Quanto à questão do “ideal” de trabalho, as seguintes respostas se apresentaram:

P.1 – *“Uma maior participação dos técnicos na abordagem, podendo ficar um mês na mesma localidade, mas como são várias localidades na conseguimos conquistar a confiança dos meninos, já os educadores conseguem”*. (Fonte: entrevista realizada, 30/01/2008)

P.2 – *“Eu nunca desejo, pois vem a demanda, então não é em cima do meu desejo. Agente trabalha em cima sempre do desejo do educando, do desejo e da necessidade que ele apresenta, sempre é assim”*. (Fonte: entrevista realizada, 24/01/2008)

P.4 – *“Fundamentalmente, apoio aos nossos atendimentos, a possibilidade do trabalho em rede, quando você trabalha com crianças e adolescentes em situação de rua, você fala, então, tem que dá casa para eles, não você tem que trabalhar com habitação, com geração de emprego, com escola, com saúde todas as possibilidades e aí as grandes dificuldades que agente tem é esta rede complementar e a dificuldade de apoio e de continuidade do nosso trabalho”*. (Fonte: entrevista realizada, 13/02/2008)

A partir destas argumentações, observamos que a educação popular é uma prática vivenciada pelas profissionais do projeto “Ao Encontro”, tendo em vista que algumas características inerentes à educação popular foram elucidadas nas falas destas profissionais, tais como reflexão sobre a realidade, participação, respeito aos educandos, problematização e posicionamento crítico. “Não pude entender a leitura dos textos sem a compreensão do contexto dos textos” (FREIRE, 2001, p.107). Estas são dimensões apreciadas pela educação popular que, por sua vez, se distancia da educação tradicional. A educação popular prioriza a relação horizontal e valoriza os saberes dos envolvidos no processo de construção do conhecimento, portanto as diferenças são valorizadas e reconhecidas.

Nesta prática educativa, os sujeitos sociais oprimidos têm a possibilidade de serem ouvidos, têm vez e voz, iniciam o processo de libertação da situação opressora, a partir da problematização e da reflexão. A idéia é que eles sejam autores e não objetos. Eles devem assumir o direcionamento de suas vidas, libertando-se das amarras sociais que os subjugam na condição social de marginalizados.

Estas respostas coadunam-se ao multi/interculturalismo crítica, na medida em que oportunizam espaços para identidades marginalizadas anteriormente, ampliando a participação e o respeito à pluralidade dos sujeitos. *“Como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais”* (CANDAU, 2003, apud CANDAU e KOFF, 2006, p.475).

De acordo com as falas das entrevistas, notamos que a concepção de sujeito está presente, o importante é estes (as) meninos (as) compreendam, que são capazes de superar a condição de vulnerabilidade social e assumirem-se como autores de sua histórica, livrando-se dos condicionamentos sociais e se engajando na luta por transformação. É preciso reforçar que a situação de indigência de assombra os pobres e aqueles afastados da lógica dominante é fruto das relações capitalistas.

Os pressupostos da educação popular, por si só, podem contribuir para transformação da ordem vigente, pois se alicerçam em princípios antagônicos aos valorizados e preconizados pela estrutura social vigente.

Práticas educativas comprometidas com a manutenção e reprodução da ideologia da classe dominante ocupam-se em desenvolver atividades educacionais que inculquem, nos alunos, os valores do capitalismo. *“O objetivo da Educação Popular é, pois impulsionar uma ação educativa de dentro da mesma prática política libertadora, como uma dimensão necessária da atividade organizativa das massas”* (GRANCIANI, 2001, p. 71). Assim, a prática adotada e as reflexões suscitadas pela educação popular são negadas, pela educação tradicional, na medida em que seus artefatos rompem com a ótica hegemônica.

As entrevistas revelaram que estas profissionais estão comprometidas com a teoria social crítica, pois denunciam o caráter excludente e dicotômico da sociedade brasileira, além de anunciarem experiências que tendem a colaborar para a construção de práticas sociais equânimes.

A quebra do *status quo* é uma constante nesta experiência, que possibilita a reflexão sobre o conservadorismo histórico e cultural de nosso contexto social. Um dos pressupostos desta prática é o diálogo, fundamental para a formação reflexiva dos sujeitos. O diálogo, também, é destacado nos trabalhos que se pretendem multi/interculturais críticos. *“Em terceiro lugar, destaque-se a importância do diálogo como elemento delineador de uma prática curricular multiculturalmente orientada”* (CANEN e MOREIRA, 2001, p.33). Articulado à educação popular e ao multiculturalismo, o projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua” luta por profundas mudanças no sistema social vigente, reivindicando maior participação popular nos espaços socialmente negados pelas difíceis condições de vida que são destinadas aos grupos menos favorecidos. A explicitação de P.4 corroborou com essa afirmação. Ela condenou a política social assistencialista que visa acalantar as necessidades dos excluídos com pequenas ações satisfatórias.

Uma prática educativa comprometida com a transformação social não se articula ao assistencialismo, mas busca desenvolver as condições necessárias para que cada indivíduo possa conquistar sua participação social, autonomia, dignidade e equidade, podendo gozar de seus direitos como cidadãos. Cabe ressaltar que, mais que possibilitar a satisfação das necessidades primárias, o projeto possibilita a compreensão da realidade e favorece as estratégias que possibilitem a construção do sujeito social.

Ao perguntar, em qual metodologia as atividades desenvolvidas se fundamentam, as respostas mais ilustrativas foram:

P.4 – *“O projeto trabalha basicamente numa metodologia de discussões através do diálogo. A gente utiliza para isso alguns autores como Gramsci, como Paulo Freire e autores que trabalham esta visão do diálogo. O diálogo prevê dois focos de fala, você*

não tem o direcionamento da fala. Há dois focos e se constrói o conhecimento, o particular e o conhecimento de todos, então, é a valorização da fala, a valorização da escuta. A metodologia do projeto é a comunicação através de todas as suas formas e tendo princípios únicos de igualdade, de direitos. Então esse diálogo você pode falar na língua que for, mas tem uma direção única que é o princípio da igualdade, princípio do direito". (Fonte: entrevista realizada, 13/02/2008)

Esta resposta revela a existência da metodologia, apesar dela não está nítida nos documentos analisados anteriormente. Todavia, é nítido neste fragmento da entrevista que há uma proposta metodológica, orientada pelas contribuições de Paulo Freire e Gramsci, sendo enfática, em relação ao diálogo, procedimentos que fundamenta as atividades empreendidas. Desta maneira, ela se aproxima de Gandin (2007). Este referido autor explicita a metodologia como principal instrumento do trabalho transformador.

Ainda, neste fragmento, salientamos o multiculturalismo crítico como teoria, orientadora das ações da equipe do projeto "Ao Encontro", objeto deste estudo. O respeito às diferenças e a equidade, dimensões privilegiadas na resposta de **P.4** são categorias privilegiadas pela perspectiva multi/intercultural crítica e, ainda fundamentam as ações desenvolvidas no projeto.

Sendo assim, a transformação social, finalidade do "Ao Encontro" também está presente no multiculturalismo (CANDAU e KOFF, 2006; CANEN e MOREIRA, 2001; MCLAREN, 1999) faz com que haja uma correlação entre ambos. Percebemos que as iniciativas teóricas ou práticas que pretendem trabalhar em prol da transformação social têm uma unidade, demonstrada a partir de suas posições tais como respeito à diferença e aos saberes dos educandos, preocupação com a equidade, desenvolvimento de relações sociais horizontais baseadas na pluralidade. Estas dimensões estão presentes tanto nas entrevistas como na literatura sobre multiculturalismo crítico (CANEN E CANEN, 2005, CANEN, 2007, CANEN E OLIVEIRA, 2002, CANEN E MOREIRA, 2001, MCLAREN, 1999).

No capítulo três apresentamos a metodologia, indicamos os procedimentos característicos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados privilegiados. O questionário foi aplicado para os educadores sociais. O projeto conta com oito profissionais, mas no momento desta atividade, apenas seis estavam presentes. O questionário foi organizado com base em seis questões (vide apêndice B).

Quando indagados sobre a metodologia, as respostas foram as seguintes:

E.1⁸ - *“Em duas vertentes uma transformadora e em outros momentos assistencial”.*

E.2 - *“Trabalhamos com reflexão; atividades lúdicas, esportivas e culturais”.*

E.3 - *“Baseada no construtivismo e teorias de Paulo Freire, em alguns momentos também lançamos mão de outros especialistas em educação, como Piaget, Vygotsky entre outros”.*

E.4 - *“Metodologia da construção coletiva a criança como sujeito de conhecimento”.*

“No respeito e na valorização da identidade cultural”.

(**Fonte:** questionário, aplicado em 14/02/08)

As respostas apresentadas acima revelam que o grupo compartilha de uma grande diversidade quando o assunto é metodologia. Percebemos que não há um consenso dos educadores ao falar da metodologia que fundamenta suas atividades. No entanto, cada educador privilegia, de modo diferenciado, categorias importantes e inerentes a uma proposta metodológica que objetiva transformar a realidade social vigente. Talvez, este dissenso articule-se à ausência de uma proposta metodológica sistematizada no documento que registra as ações e os objetivos do projeto “Ao Encontro”. Esta questão gerou algumas dúvidas, os educadores, antes de respondê-la pediram esclarecimentos e um deles não respondeu.

⁸ De acordo com o parâmetro adotado nas entrevistas, os educadores foram indicados pela letra **E**, em maiúscula e negrito e distinguidos por números de 1 a 6.

É importante destacar que este pluralismo, em relação à metodologia aconteceu somente no momento em que os educadores tiveram que registrar, por escrito, uma resposta, pois na prática, a observação participante revelou que a metodologia que embasa o trabalho desenvolvido é a dialógica, preconizada por Freire (1987) e as respostas às entrevistas confirmaram que as atividades empreendidas pelo projeto se orientam no diálogo. O reconhecimento do diálogo como método propõe uma ação educativa diferenciada da bancária caracterizada pela atuação vertical do professor que se coloca como único detentor do conhecimento.

É contra esta pedagogia, da marginalização que os autores multiculturais críticos, já citados lutam, buscando a construção de práticas pedagógicas plurais que aceitem o hibridismo e as diferenças. A este propósito Ferrari (2004) aponta a importância de repensarmos práticas preconceituosas no interior das escolas, tendo em vista, o poder dos discursos dos professores.

(...) as atitudes, as falas, os gestos dos professores adquirem um poder maior, resultado da legitimação desses comportamentos por parte dos alunos. Ao se pensar o caso dos homoeróticos, as atitudes de discriminação e exclusão dos professores no tratamento diferenciado com eles pode contribuir para que eles incorporem esses preconceitos e pensem a si mesmos como “realmente diferentes” (p.2).

Embora, as respostas apresentadas pelos educadores dificultam a compreensão da metodologia adotada pelo projeto, elas também revelam a pluralidade que caracteriza os educadores, pois cada um enfatizou um aspecto da metodologia. Além disso, as respostas apresentadas possuem potenciais multiculturais críticos, já que questionam as relações sociais desiguais e estimam a identidade cultural dos educandos.

Todavia, as contribuições destes educadores revelam que, embora implícito, o multiculturalismo crítico, como teoria orientadora da transformação, esteve presente na prática desenvolvida, comprovando a articulação vital entre multiculturalismo e

transformação social. McLaren (1999 e 2001), como explicitado, anteriormente salientou indissociável relação entre multiculturalismo crítico e transformação social.

As respostas acima registradas fornecem indícios para compreendermos que a metodologia do projeto, embora não sistematizada articula-se ao respeito às diferenças, ao diálogo e ao pluralismo das identidades, por sua vez, híbridas. Além de, considerar os educandos como sujeitos do processo, adota o diálogo como método educativo, quando enfatiza a construção coletiva como dimensão a ser valorizada na proposta metodológica.

Quando questionados sobre o objetivo de sua atuação profissional no projeto, as respostas foram:

E.1 - *“Trabalhar em uma ótica transformadora, embora nem sempre seja possível”.*

E.2 - *“É despertar a valorização da identidade, através da música, da teoria e da prática e despertar o senso crítico”.*

E.3 - *“Abordar nas ruas de bairros, pré-determinados do Rio de Janeiro crianças e adolescentes em situação de rua”.*

E.4 - *“Desenvolver nos adolescentes atendidos reflexões críticas sobre a realidade”.*

E.5 - *“Trabalhar contra a exclusão social, promover reflexões permanentes com o grupo, propor debates críticos pertinentes à ordem social vigente, prestar apoio ao grupo”.*

E.6 - *“Tentar ajudar a criança e o adolescente em situação de rua a mudar de vida”.*

(Fonte: questionário, aplicado em 14/02/08)

Os fragmentos acima indicam a presença de potenciais multiculturais nas atividades desenvolvidas, na medida em que privilegiam a valorização da identidade e a reconstrução social, como já salientado identidade e transformação são aspectos inerentes à concepção muti/intercultural. Desta maneira, identificamos o comprometimento destes com os pressupostos do multiculturalismo crítico (CANEN, 2007, CANDAU e KOFF, 2006, CANEN e CANEN, 2005, CANEN e OLIVEIRA, 2002, CANEN e MOREIRA, 2001, MCLAREN, 1999). Movimento teórico, prático e político contrário a ordem hegemônica, que lança as bases para reestruturação, a partir do respeito à pluralidade e as identidades, fundamentado na hibridização, identidades e ancoragem social dos discursos (CANEN e OLIVEIRA, 2002).

Ainda com base nestes fragmentos, ressaltamos sua articulação com os propósitos da educação popular, já que manifestam insatisfação com a sociedade na qual se inserem e expressam desejo de mudança, rompendo com a lógica do colonizador e, por conseguinte do universalismo. Das especificidades que caracterizam esta prática educacional, destacamos o diálogo, a problematização e o compromisso com a construção de um novo paradigma.

Nas palavras de Graciani (2001)

Os princípios contidos na concepção da Educação Popular (...) tais como a educação como produção e construção do conhecimento, a luta por uma educação emancipadora, a defesa de uma educação como prática da liberdade e como condição da vida democrática, pela relação dialógica, critério e parâmetro do descobrimento da razão de ser das coisas, e de um planejamento comunitário e participativo, induziram milhares de Educadores Populares a repensarem sua prática, a redefinir e a redimensioná-la mediante o compromisso de um projeto político-pedagógico que se contrapõe à educação do colonizador e que seja capaz de reverter a realidade de opressão e de dominação dos vários segmentos populares (p.49)

Desta maneira, os discursos apresentados por estes educadores se assentam nas proposições da educação popular e se coadunam com a visão multicultural crítica.

De acordo com Canen e Canen “(...) até visões mais críticas, cujo foco é, justamente, o questionamento a racismos, sexismos e preconceitos de forma geral, buscando perspectivas transformadoras nos espaços culturais, sociais e organizacionais” (2005, p. 42). E favorecem as discussões em prol da transformação, utilizando como estratégias a argumentação e a valorização dos saberes dos educandos, estratégias já, preconizadas por Freire (1987).

As análises acima demonstram que a equipe do projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua” se afasta dos pressupostos da educação bancária e se articula as contribuições da vertente crítica do multiculturalismo (CANEN, 2007; CANDAU e KOFF, 2006; CANEN e CANEN, 2005; CANEN e OLIVEIRA, 2002; CANEN e MOREIRA, 2001; MCLAREN, 1999), utilizando o diálogo, a pluralidade e o respeito às diferenças como subsídios de sua prática educativa. Apesar de não mencionada, encontramos potenciais multiculturais críticos nas atividades empreendidas, isso confirma que a transformação social é a principal tarefa do multiculturalismo.

Com base nas contribuições de Gandin, apontamos que a não sistematização metodológica compromete as ações transformadoras, sendo este um aspecto a ser considerado pelo projeto. Embora, não seja explícito nos documentos o método que orienta suas práticas, identificamos através dos demais instrumentos que a relação dialógica e a valorização do universo cultural dos educandos (as) norteia o trabalho desenvolvido.

Dentre os possíveis mecanismos adotados em prol da transformação, destacamos a autonomia aos saberes e a identidades dos educandos, o diálogo, a compreensão da realidade social concreta. O diálogo com as diferenças e o respeito às práticas culturais propiciam o diálogo com a diferença, numa perspectiva multicultural e as abordagens de rua corroboram para nossas reflexões.

Embora, iniciativas como as da Associação Beneficente São Martinho sejam experiências transformadoras, desejamos que num futuro bem recente, elas não existam, na medida em que construiremos a sociedade menos injusta e igualitária, tal

como sonhou Freire, onde todos gozarão de seus privilégios sem mediação de instituições não governamentais.

CONCLUSÃO

*É!
A gente quer viver pleno direito
A gente quer viver todo respeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer viver uma nação...*

(Gonzaguinha)

O Brasil é marcado pelo difícil acesso aos bens sociais e a ineficiência de suas políticas públicas colaboram para isso, assim como, o processo de colonização baseado na exploração. Falamos de uma sociedade dividida perversamente em grupos: dominantes e dominados. Enquanto os proprietários dos meios de produção gozam da plenitude de seus direitos, os que vendem sua força de trabalho buscam por subsistência e melhores condições de vida. Talvez a equidade seja uma das maiores falácias da sociedade capitalista, sendo as diferenças condenadas à marginalização.

As faces perversas de uma sociedade “supostamente”, universal são percebidas com bastante clareza nos locais onde há concentração de indivíduos que carregam, em sua identidade coletiva, resquícios de um passado colonizador, avassalador e silenciador das diferenças. E nas comunidades carentes no Rio de Janeiro se concentra grande número de desafortunados. Milhares de pessoas sofrem, desde a mais tenra idade, as conseqüências da formação histórica fundada no pressuposto etnocêntrico. A negligência do Estado para com os desprivilegiados acirra, ainda mais, este sofrimento, uma vez que as políticas sociais são escassas e ineficazes. Deste modo, o que podem estes cidadãos expropriados de tantos direitos? Como reivindicarão dignidade, se antes, precisam lutar pela vida?

A miséria e a falta de condições dignas de sobrevivência (habitação, saúde, alimentação, higiene etc.) são sentidas por muitos brasileiros e a situação de vulnerabilidade social de crianças e adolescentes demonstra isso. Grande parte da população é estrategicamente alijada de cidadania, deixando de usufruir de seus direitos, direitos estes assegurados pela Constituição da República Federativa do Brasil, proclamada em 1988. É importante destacar que, em sua maioria, quem mais experimenta a exclusão e a marginalização possui marcadores identitários desprestigiados e pertence aos grupos submetidos à dominação, seja pela cor da pele, classe social, opção sexual ou tantos outros. Decerto, nossa sociedade ignora as orientações da Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada em 1948.

Não é necessária uma análise profunda para percebermos a enorme lacuna entre o conteúdo destes documentos e sua tradução na prática. Vivemos numa sociedade onde crianças são abandonadas à própria sorte, em que identidades são desprivilegiadas, na medida em que não representam a lógica etnocêntrica do colonizador. Diante de tanta privação, o que faz o Estado? Cabe a ele vislumbrar ações provedoras do bem estar social, investindo em políticas públicas. “Que Pátria amada e idolatrada” é essa, incapaz de atender às demandas de seus filhos, deixando a responsabilidade, por conta da economia de mercado? Coincidência ou não, os desprivilegiados moram em áreas carentes do Rio de Janeiro e sofrem com as crueldades do sistema econômico capitalista, sendo precários e impotentes muitos dos serviços públicos destinados a eles.

A pesquisa qualitativa empreendida acirrou, ainda mais, nossas insatisfações com a estrutura política e econômica brasileira, já que tratamos de assuntos como equidade, multiculturalismo crítico e transformação social. Apesar disso, seus resultados deram a entender que um possível caminho para tentar superar as desigualdades é o desenvolvimento de práticas formais e não formais de ensino, imbuídas de perspectivas transformadoras, como, por exemplo, as preconizadas pelo multiculturalismo crítico.

Iniciamos este estudo com o objetivo de identificar, com base nos aportes teóricos multiculturais críticos, os meios utilizados por um específico projeto social para

transformar a ordem social vigente. Para tanto, lançamos algumas questões de estudo, tais como: a partir do multiculturalismo, que mecanismos ou estratégias são empregados durante o processo de transformação? Como, no caso específico em estudo, desenvolvem-se estratégias multiculturais e que potenciais apresentam para a reconstrução social? Como dialogar com as diferenças, quando , como objetivo de longo prazo, a transformação social? Que discursos/argumentos constroem o cotidiano multicultural do projeto?

Considerando as diferenças entre os paradigmas científicos, a abordagem qualitativa melhor se adequou aos nossos propostos, já que propicia a interação entre investigador e campo empírico e favorece uma compreensão plural da realidade. Dentre os métodos, privilegiamos o estudo de caso do “tipo etnográfico”, dadas suas características, das quais o respeito às práticas culturais e sociais dos diversos grupos, o contato direto a e observação participante. Estas, por sua vez, favorecem o diálogo e o hibridismo, categoria defendida pelo multi/interculturalismo crítico. Dos sujeitos envolvidos, destacamos crianças e adolescentes vivendo em situação de rua, logo alijados de seus direitos e, conseqüentemente, em busca por melhores condições de sobrevivência.

O pensamento crítico orientou o quadro teórico, já que questiona a lógica dominante. Num primeiro momento, evidenciamos as possíveis relações entre multiculturalismo e transformação social, uma vez que ambos oferecem subsídios para atividades que se pretendem emancipatórias e libertadoras. Já num segundo momento, explicitamos as contribuições da Antropologia Social e seus potenciais correlatos ao multi/interculturalismo. Uma polissemia de sentidos é atribuída ao multiculturalismo, por isso, ressaltamos nosso comprometimento com a vertente crítica, relacionada ao movimento teórico, político e prático que reivindica o perfilhamento de identidades silenciadas e marginalizadas, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade, questionando as práticas fundamentadas na ótica do colonizador e desafiando a educação, que se pretende homogênea.

Embora as condições reais sejam injustas e perversas com aqueles que se distanciam da lógica etnocêntrica, valorizada pelas classes dominantes, a análise de

dados deu a entender que os pressupostos da educação popular e, implicitamente, o multiculturalismo, são subsídios para trabalhos educacionais transformadores e contra-hegemônicos. Os movimentos pela construção da sociedade justa, igualitária e equânime podem indicar que nem tudo está perdido. Com base nos documentos da instituição analisados, percebemos que a distinção clara entre fins e meios propicia a construção do novo paradigma. Da mesma forma a escola, cabe ressaltar, quando articulada aos aportes do pensamento crítico ou revolucionário, rompendo com os aparatos que favorecem a manutenção e reprodução da ordem hegemônica, pode representar instância transformadora.

Ainda, na leitura dos dados do campo, identificamos o diálogo e o respeito à autonomia e à diversidade dos educandos como mecanismos empregados, com vistas à transformação da ordem social vigente, sendo estes, também, apreciados na perspectiva multicultural. As atividades desenvolvidas se fundamentaram na metodologia dialógica e preconizavam o reconhecimento e a valorização de identidades ora marginalizadas. A análise dos discursos demonstrou que a teoria da argumentação traz subsídios importantes para os trabalhos que se contrapõem à lógica formal, pois necessitam se ancorar no diálogo, não se coadunando com práticas e discursos autoritários, que negam a pluralidade e marginalizam milhares de identidades.

Ao final, foi possível concluir que as atividades desenvolvidas possuíam potenciais multiculturais e que as abordagens sociais de rua foram importantes estratégias em prol da reconstrução, já que os educadores se inseriam nos universos onde os educandos constituíam suas práticas, hábitos e costumes - a rua. Percebemos que as lutas sociais em prol da transformação, inter-relacionadas com o multiculturalismo, podem ser impactantes para quem deseja construir um mundo fundamentado no respeito às diferenças e na dignidade da vida.

Futuros trabalhos poderiam investigar como outras experiências educacionais vêm contemplando os propósitos multiculturais críticos. Poderiam indagar, por exemplo, em que medida o currículo do curso de formação de professores está sensível aos aspectos do multiculturalismo, buscando identificar vertentes predominantes. Também, poderiam aprofundar que argumentos favorecem o desenvolvimento de atividades

educativas comprometidas com a pluralidade, considerando as contribuições do pensamento crítico no interior de um espaço formal de ensino. Ou, ainda, buscar inter-relacionar experiências educativas, tanto formais como informais, no sentido de compreender como estas podem, efetivamente, contribuir para a transformação social e, assim, ampliar a produção científica em prol de práticas educativas híbridas, que apontem para as diferenças e reconheçam e valorizem identidades desprivilegiadas em atividades educacionais.

Ao optar pela corrente multicultural crítica, nos posicionamos ao lado dos excluídos, vislumbrando a construção de condições sociais justas e igualitárias, pois não desejamos concordar com Renato Russo quando grita: “Que país é este?”, em que milhares de pessoas sobrevivem nas piores condições, vivendo abaixo da linha da pobreza, sendo as diferenças que os constituem apenas parâmetros para desigualdades. É do Brasil que estamos falando? Por certo, nele a riqueza e a pobreza convivem lado a lado, no mesmo local, em que dinheiro é esbanjado, onde pessoas mendigam por alimentação, revirando latas de lixo em busca de comida. Enquanto uns comem *brioche*s, outros devoram “o pão que o diabo amassou”. Essas são apenas algumas das muitas disparidades brasileiras.

É importante destacar que nem todos experimentam as amarguras e as misérias deste país pluricultural, marcado por privilegiados e desprivilegiados. Apesar de injusta, a sórdida lógica capitalista comporta, em seu interior, dois pólos: exclusão e inclusão. Aos incluídos tudo, direito à saúde, educação, moradia, lazer. Já aos excluídos, a rua como local de formação e referência, o analfabetismo, as desigualdades. Assim, o capitalismo amplia, cada vez mais, a lacuna entre favorecidos e desfavorecidos, dividindo o Brasil em realidades distintas.

Não somos contra as pessoas mais abastadas da sociedade, que vivem dignamente usufruindo de tudo que o capital pode proporcionar, mas lutamos para que isso seja para todos, independente de classe social. Queremos boas condições de vida estendidas a todos os cidadãos, sem distinção de raça, cor, religião, opção sexual, entre outras. Manifestamo-nos contra a desigualdade e suas diversas formas de expressão, responsáveis pela miséria e indignidade em que vivem os cidadãos,

principalmente, aqueles que não possuem marcadores identitários apreciados pelas classes dominantes. Desejamos conviver num mundo mais justo, fraterno e solidário, mesmo que, para isso, seja necessário reverter a ordem capitalista. Caso contrário, o que será do Brasil?

Que pretendemos, destinando, para nossas crianças, a rua como espaço de formação? O que será delas, expulsas do sistema escolar? Nossa luta é contra o capitalismo e seus mecanismos que contribuem para a reprodução e a perpetuação da estrutura social contemporânea. Não somos coniventes, por isso, rompemos com a lógica das contradições e da exclusão. Queremos uma sociedade igualitária, pois todos são, de fato, iguais na sua humanidade e, por isso, devem desfrutar das mesmas oportunidades. A hibridização cultural precisa ser reconhecida e valorizada e não ser sinônimo de desigualdade. Isto porque, conforme discutido neste trabalho, a identidade do sujeito é híbrida, constituída por diferentes marcadores identitários que o particularizam, compondo suas identidades individual e coletiva e o aproximando dos demais. No entanto, perversamente, a maioria desprovida é, em grande parte, negra, favelada, dentre tantos outros marcadores identitários coletivos, marginalizados. Assim, fica difícil ser brasileiro “com muito orgulho e muito amor”. Orgulho de quê? De crianças e adolescentes perambulando pelas ruas?

É contra tudo isso, que nos indignamos e revoltamos, estamos cansados de ver, ouvir e, às vezes, sentir o “peso” das desigualdades. Não foi por acaso que nos identificamos com o multiculturalismo crítico. No caso do Brasil, é preciso que se faça cumprir as leis existentes, tais como: O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº8069/90) e a Constituição Federal de 1988. Ao mesmo tempo, devemos lutar para que políticas públicas eficazes sejam desenvolvidas, de modo a minimizar o fardo da exclusão. Outros questionamentos surgem: qual é a real eficácia de políticas públicas numa estrutura social que enaltece o neoliberalismo? Como desenvolver ações governamentais satisfatórias para os oprimidos, quando estas se chocam com o princípio do capitalismo? Além de interesse, investimento e esforço político, é imprescindível, a nosso ver, reverter a ordem econômica e política ancorada no lucro e na exploração desmedida do homem e da natureza.

Enquanto a iniciativa do governo parece débil, as instituições não governamentais crescem e aparecem, assumindo o lugar do Estado e, em muitos casos, provêm, aos cidadãos marginalizados, possibilidade de acesso a direitos ora negados. Deste modo, assim como a instituição objeto do estudo do presente trabalho, estas buscam preencher as lacunas existentes entre as leis e sua tradução na prática, desenvolvendo iniciativas que atendam, embora provisoriamente, às demandas dos desafortunados. Em grande parte, o público-alvo do terceiro setor é constituído por cidadãos que possuem alguns de seus marcadores identitários não apreciados, como negros, homossexuais, mulheres, deficientes, crianças e adolescentes em situação de rua, jovens e adultos analfabetos, favelados e tantos outros, conforme mencionamos anteriormente. A proliferação de ONG (s) confirma a falência de um Estado incapaz de atender às necessidades de seu povo.

Sabemos que o trabalho é árduo, mas não estamos sozinhos. Ao nos assumirmos multiculturalistas, estamos do lado dos excluídos, contribuindo para a valorização de suas identidades e auxiliando na reconstrução social. Deixamos de banalizar situações graves, como a de crianças vivendo nas ruas, índio sendo queimado, dentre outras; para questionarmos que mundo é esse em que “ter” é mais importante que ser. Talvez seja necessário resgatarmos, em nossas práticas sociais, a ética. A pós-modernidade colocou importantes categorias para nossas reflexões e acreditamos que retomar a ética em nossas práticas seja um importante passo para que as diferenças não se traduzam em desigualdades. É possível transformar a realidade social, sem se pensar na ética?

Com certeza, para muitos, parecemos utópicos. Viver num mundo digno, justo e igualitário parece um sonho, algo distante de ser alcançado, mas para nós não, sabemos que construir uma nova sociedade é possível e que temos um papel importante a desempenhar, somos educadores e, como tal, comprometidos com o questionamento a visões estereotipadas. E, dentre as estratégias que podemos utilizar, destacamos as empregadas pelo projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”, objeto de nosso estudo, quais sejam: diálogo, respeito às diferenças e autonomia dos educandos. Ficamos entusiasmados, sentindo que há parceiros em nosso

empreendimento transformador. Desejamos que o multi/interculturalismo crítico, para além do movimento político, teórico e prático que representa, possa efetivamente ser traduzido em nossa realidade educacional cotidiana.

Diante de tantas desigualdades, é possível viver sem ter vergonha de ser feliz? Embora, pareça devaneio, acreditamos na mudança e, juntos, construiremos a sociedade justa, fraterna e igual para todos, com o subsídio de aportes tais como a educação multicultural, dentre outros possíveis. Deixamos alguns questionamentos, para futuros estudos, dentre os quais: Como trabalhar o conceito de justiça com cidadãos injustiçados? A ética traz contribuições para a construção da sociedade equânime? Acreditamos que a educação sozinha não muda o mundo. Entretanto, encerramos com uma questão: qual é a parte de cada um nessa mudança?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, Mônica Moreira Nunes. [et. al.], **Relatório Semestral** “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”. Associação Beneficente São Martinho. Rio de Janeiro, de julho a dezembro, 2007.

_____, **“Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”**. Associação Beneficente São Martinho. Rio de Janeiro, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; G., Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli E D A de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/ SP: Papirus, 1995.

BOFF, Leonardo. **O despertar da água: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1998.

_____, **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?** Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed.PUC – RIO; São Paulo: Loyola, 2002.

CAMPOS, André. [et.al.], (organizadores). **Atlas da Exclusão Social no Brasil**. Volume 2: dinâmica e manifestação territorial. São Paulo: Cortez, 2003.

CANDAU, Vera Maria (org); GABRIEL Carmem Tereza. [et. al.]. **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria e KOFF, ADÉLIA M N S e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. 471 **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, Alberto G e CANEN. (2005) rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.40-49, Jul/Dez 2005

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, v.25, nº 2, p. 091-107, 2007.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (orgs). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas/ SP: Papirus, 2001.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M.A. de. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 21, (p.61-74), set/out/nov/dez. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2002.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre as relações sociais capitalistas. In: LIMA, Júlio César França (org). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

CUCHE, Dennys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 1999.

DAUSTER, Tânia. Um saber de fronteira: entre a antropologia e a educação. Poços de Caldas/ MG. **26ª reunião anual da Anped**, 2003.

DENZIN, Norma K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5ª ed. São Paulo: editora brasiliense, 1991.

FARIA, Íris Maria Paula Souza Dantas de. **Oficina da palavra: educação e linguagem sob uma perspectiva intercultural crítica**. Rio de Janeiro: UFRJ, (dissertação de mestrado) 2001.

FERRARI, Anderson. A "bicha banheirão" e o "homossexual militante": grupos gays, educação a construção do sujeito homossexual. In: 29a. Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambú. **Anais 2006 Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade**, 2006.

_____, Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 105-115, 2004.

_____, "Você não sabe ainda como eu vim para o MGM?" - Educação e construção de identidades homossexuais: adolescentes no movimento gay. In: 27a. Reunião anual da ANPED, 2004, Caxambú. **Anais da 27a. Anped - Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?** 2004.

_____, O quê se fala e o quê se cala sobre o homoerotismo masculino: discursos, práticas e posturas dos professores diante do fato e do assunto. In: **23a. Reunião anual da ANPEd, 2000, Caxambú.**

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 5.ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, **Pedagogia do oprimido**. 27.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; **Pedagogia da Autonomia**. 25^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Guadêncio. Fundamentos científicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França (org). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 14^a. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2007.

_____. **Escola e Transformação Social**. 4^a. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1997.

GARCIA, Pedro Benjamim Carvalho Silva. Severino e severinos - anotações sobre um e o múltiplo na construção da identidade. **Nuevamerica**, Rio de Janeiro, v. 82, 1999.

_____, GARCIA, Pedro Benjamim Carvalho Silva. **Painel 4 educação para a diversidade**. Sem data.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOLDENBERG, Miriam. **A Arte de Pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de rua.** 4.^a ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001 (Coleção Prospectiva, v. 4).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. 11.^aed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____, **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Organização: Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende. [et. al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasil, 2003.

LARAIA. Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 17.^a. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha e OLIVEIRA , Renato Jose de. **Ciência (s) da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MEYER, Michel. A problematologia: filosofia, ciência e linguagem. Tradução: Sandra Fitas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 2^a. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren - **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 171-188, Jul/Dez 2001.

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas**. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PIERRE. Bourdieu. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 2.^a ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1998.

PUCCI, Bruno. **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. Petrópolis/RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França (org). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14.^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GTI, 1997; Santos, 1999; Santos, 2002, Apud, wikipedia.

www.oitbrasil.org.br/ipecc/gloss.php.

<http://br.geocities.com/sousaraujo/idh.htm>.

www.capes.gov.br

www.scielo.org

APÊNDICE A

Pesquisa para obtenção da titulação de mestre
Multiculturalismo crítico e transformação social: uma possível experiência
Sob orientação da professora doutora Ana Canen

Roteiro de entrevista

Público-alvo: equipe técnica (assistentes sociais, pedagoga e coordenadora)

- 1) Como você define o papel dos educadores sociais?

- 2) De que modo você identifica se os objetivos do projeto estão sendo atingidos?

- 3) Qual é a finalidade do trabalho realizado por você?

- 4) Em sua opinião o que é transformação social?

- 5) Com base na sua experiência, o que faz com que crianças e adolescentes vivam em situação de rua?



APÊNDICE B

Pesquisa para obtenção da titulação de mestre

Multiculturalismo crítico e transformação social: uma possível experiência

Sob orientação da professora doutora Ana Canen

Questionário

Público-alvo: educadores sociais

- 6) Qual é o objetivo da atividade profissional por você desenvolvida no projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”?

- 7) Existem dificuldades na sua profissão? Justifique sua resposta.

- 8) Em que metodologia sua atividade se fundamenta?

- 9) O que é ser um educador social?

- 10) O que é transformação social?

- 11) Quais os mecanismos ou as estratégias mais adequados, para que a transformação social se desenvolva?

ANEXO A

Projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua”

ANEXO B

**Relatório semestral do projeto “Ao Encontro dos Meninos em Situação de Rua” –
julho a dezembro de 2007**

ANEXO C

Entrevista Peter McLaren a revista Currículo Sem fronteiras