

METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS E JUVENTUDES: VIVÊNCIAS GRUPAIS COMO DISPOSITIVOS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

José Maria Nogueira Neto, JMNN.

(Coordenadoria dos Direitos Humanos de Sobral/Faculdade Luciano Feijão, josemarianeto@sobral.ce.gov.br)

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar o projeto “Experiências Urbanas e Juventudes: Direitos Humanos, Narrativas, Corpos e a Cidade” que compõe um conjunto de intervenções psicossociais e vivências pedagógicas de Educação em Direitos Humanos para o envolvimento de adolescentes e jovens na busca de possibilidades e reflexões sobre os problemas pela qual vivenciam no cotidiano. Trata-se de uma experiência de Educação em Direitos Humanos realizada com um grupo de 20 estudantes de uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de Sobral, no Ceará.

A opção metodológica para essa reflexão foi pela abordagem qualitativa com utilização de uma pesquisa-ação, uma vez que esse percurso metodológico mostra a intencionalidade do pesquisador para determinado fenômeno (MINAYO, 2008) onde ele facilita processos de aprendizagem e significação, propondo, incentivando e sugerindo situações, sem imposições. Buscou-se conhecer as experiências urbanas de adolescentes e jovens, estudantes, participantes de uma atividade de Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz, promovida pela Coordenadoria dos Direitos Humanos junto à comunidade escolar.

A Educação em Direitos Humanos tem sido preocupação, em especial, nos países da América Latina de diversas formas e trajetórias. É notório a sua articulação com os processos político-sociais enfrentados nas mais diversas conjunturas. Uma constatação trazida por especialistas é a preocupação com a instalação de regimes ditatoriais, antidemocráticos, conservadores e violadores de direito, caracterizando um retrocesso nas conquistas. Basombrio (1992) diz que

A educação em direitos humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o fim dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80. (BASOMBRIO, 1992, p. 33)

A escola onde a ação acontece faz parte da rede pública municipal de ensino e está situada numa região de conflito, fronteira a áreas de disputa do tráfico e grupos organizados. Prioritariamente, a escola recebe alunos de 03 (três) grandes bairros da cidade e que figuram entre as áreas de mais altos níveis de violação de direitos, diversas formas de violência,

criminalidade, tráfico, uso abusivo de drogas e vulnerabilidade social. Sabe-se, a título de ilustração, que nesse mesmo território encontra-se a maior taxa de homicídio contra a juventude sobralense. Em relação ao Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ-V¹), Sobral apresentou o IVJ de 0,374 ocupando a 154^a posição no ranking das 288 cidades brasileiras com mais de 100 mil habitantes analisadas.

Nos estudos sobre esses homicídios, realizados pela Secretaria dos Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social, recortando-se o perfil, encontram-se jovens de 12 a 17 anos, em sua maioria meninos, negros, moradores do território, longe das redes de programas e projetos sociais protetivos, com experimentação precoce ou uso abusivo de álcool e outras drogas, vida comunitária e/ou familiar conflituosa, interação violenta com a polícia e com acesso a arma de fogo, alguns destes, inclusive, sendo ex-alunos da escola sede do Projeto.

As cenas de violência circundam o entorno da escola e acabam por ultrapassar seus muros. Diante disso é constante a narrativa do medo, da insegurança, de desamparo e do excesso de outras violências como forma de proteção e garantia do direito à vida. Os estudos sobre violência na escola começam a ganhar aprofundamento no início deste século e já começam a direcionar pontos de referência, no Brasil. Segundo Sposito

A análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar impõe alguns desafios aos pesquisadores e profissionais do ensino, pois demanda tanto o reconhecimento da especificidade das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea. (SPOSITO, 2004, p. 163)

A primeira proposta foi a criação de uma oficina educativa que pudesse pensar nos reflexos da violência urbana na escola, mas logo no primeiro encontro os estudantes já propuseram a criação e permanência dos encontros como um espaço importante para o diálogo sobre o cotidiano e assuntos referentes, também, às suas vidas fora do ambiente escolar. *“O grupo tem sempre uma dimensão de realidade referida a seus membros e uma dimensão mais estrutural, referida à sociedade em que se produz. Ambas dimensões, a pessoal e a estrutural, estão intrinsecamente ligadas entre si”*. (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 207) E ainda mais, segundo Lane

¹ O IVJ é um indicador produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com o Ministério da Justiça. É composto por quatro dimensões - violência entre jovens, frequência à escola e situação de emprego, pobreza no município e desigualdade -, o índice é apresentado em escala de 0,0 até 1,0, sendo quanto maior o valor, mais intensas as vulnerabilidades dos jovens daquele território. A dimensão violência entre os jovens contempla indicadores de homicídios e de mortalidade por acidentes de trânsito nas faixas etárias da adolescência e da juventude (Secretaria Geral da Presidência da República/Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2015).

(...) todo e qualquer grupo exerce uma função histórica de manter ou transformar as relações sociais desenvolvidas em decorrência das relações de produção e, sob este aspecto, o grupo, tanto na sua forma de organização como nas suas ações, reproduz ideologia, que, sem um enfoque histórico, não é captada. (LANE 1984, p. 81-82)

Diante disso, o grupo criado pelos estudantes passou a ter como objetivos compreender como os adolescentes e jovens percebem os lugares por onde circulam, os equipamentos e políticas que frequentam e as múltiplas formas de experienciar os convívios com a cidade e as suas percepções sobre a violência e a garantia de direitos.

As reuniões acontecem quinzenalmente, com 20 estudantes de 13 a 19 anos, 06 meninas e 14 meninos, em sua maioria negras e negros (80%), com séries, rotinas e rendimentos escolares variados, residentes na periferia da cidade, e proporcionam um canal aberto para a discussão de outras temáticas vinculadas aos direitos humanos que também são importantes para que a comunidade escolar e seu entorno possam entender algumas dinâmicas de vida de seus estudantes e moradores. O grupo é auto organizado e os próprios alunos articulam os encontros, tomando para si um papel de protagonistas dos processos.

Todos se reúnem na escola, no contra turno, e ali participam de uma vivência facilitada por um psicólogo, supervisor do núcleo da criança, do adolescente e do idoso, da Coordenadoria dos Direitos Humanos de Sobral. A interlocução teórica é construída a partir de autores que investigam temas relacionados a juventude, direitos humanos, redução de danos, cidade, violência, desigualdade social e cultura de paz. Para as interações dialógicas, toma-se o construcionismo social como uma postura filosófico-teórica em relação a produção do conhecimento.

Através do uso de metodologias participativas, os encontros são facilitados. As metodologias participativas, segundo Silva (2002, citado por Amorim, Vieira & Brancaleo, 2013, p. 3), pressupõem o emprego de métodos e técnicas que possibilitem aos integrantes de um grupo a vivência dos sentimentos e percepções sobre determinados fatos ou informações, a reflexão sobre eles e a ressignificação de seus conhecimentos e valores, percebendo, assim, as possibilidades de mudanças.

Schall e Struchchiner entendem que um grupo formado e facilitado a partir dos pressupostos das metodologias participativas

[...] privilegie o diálogo e o conhecimento mútuo de valores, experiências e afetos, que podem indicar um caminho mais sólido para as mudanças necessárias, que coloque o homem situado e contextualizado no centro do processo de transformação incluindo aí aspectos afetivos, as informações e fatos necessários à tomada de decisões (SCHALL; STRUCHCHINER, 1995, p. 98).

Uma intervenção facilitada a partir dessa metodologia pressupõe um foco e direção nos próprios adolescentes, sujeitos protagonistas do processo. Assim, a (re)elaboração e (re) construção de significantes e significados por meio da interação, troca de informações, o conhecimento de realidade diversas cria uma rede de experiências potente para o trabalho e para as transformações coletivas (SILVA, 2002). Assim, esses processos de intervenções grupais provocam afetos que questionam a realidade enquanto dada e determinada e passam a converter as novas experiências em novos trajetos.

Os momentos acontecem em uma grande roda. A ambientação construída e as simbologias dos elementos que ali se apresentam fazem parte do processo de facilitação da ação transformadora. É criado um espaço acolhedor, de escuta, vivências e partilhas. No centro da roda estende-se um grande tecido que indicará o centro do grupo e cria-se um espaço místico com alguns elementos e materiais que serão utilizados: Lápis, caneta, papéis coloridos, tarjetas, pincéis, giz de cera, instrumentos musicais e outros objetos importantes. Cada elemento construído e/ou produzido no/pelo grupo também fica exposto nessa grande mandala. Assim, cria-se um enredamento subjetivo, um fluxo de informações, memória, ao final tudo vai compor e formar uma identificação simbólico-visual do grupo com o tema do dia.

O facilitador/coordenador, em todos os encontros, expõe no centro da roda um banco de imagens composto por 300 fotografias que mostram cenas do cotidiano da cidade, a diversidade do viver humano, emoções e sentimentos. Uma caixinha de madeira fica exposta durante toda a facilitação e os participantes podem recorrer a ela em qualquer momento. Alguns adolescentes optaram por usar as imagens para expressar aquilo que não conseguem por meio da linguagem falada nas três primeiras reuniões. Com o passar do tempo, mesmo estando à disposição, a caixinha das fotos começou a deixar de ser usada e os adolescentes passaram a falar e interagir mais.

As vivências sempre começam com uma atividade de quebra-gelo e introdução à temática do dia, uma forma descontraída de receber os adolescentes. Em seguida, é realizada uma primeira explanação geral sobre o tema e faz-se um apanhado geral de conhecimentos prévios trazidos pelos participantes. Montamos, em um espaço de fácil visualização por todos, um mapa conceitual construídos pelas experiências individuais do grupo.

A utilização de mapas conceituais representa uma estratégia pedagógica que possibilita a criação de um ensino significativo, estabelecendo-se um novo tipo de pensamento operacional dependente das relações cognitivas e afetivas entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem pela criação de espaços de constantes interlocuções qualitativas. (CARABETTA, 2013, p. 446)

Em seguida, todos são convidados a participar de uma vivência grupal baseada em técnicas do teatro do oprimido de Augusto Boal (2007), jogos dramáticos de Moreno (1983), círculo de cultura de Paulo Freire (1978), método de facilitação do modo de vida comunitária formulado por Góis (1994), ou em jogos e outras técnicas de vivências e facilitação de grupo pertinentes e emancipatórias.

Embora com linguagens diferentes, tanto o Teatro do Oprimido, quanto a Pedagogia de Freire, vinculam as suas metodologias à luta dos oprimidos, estimulando-os à reflexão e à ação consciente para transformação da realidade e, assim, à ‘conquista’ da sua libertação, pela via do diálogo. (FREIRE, 1987, p. 77 apud LOPES, A. 2014, p. 74)

A opção pela utilização e condução de vivências baseadas nas teorias da libertação se dá por entender que essas proporcionam momentos e situações de experimentação e criatividade, favorecendo processos analíticos críticos a partir da experiência, do vivenciar, da observação e aplicação no dia-a-dia. Nas reuniões, os próprios estudantes constroem as pautas e temáticas a serem discutidas e tomam as decisões coletivamente.

Ao final de cada vivência os estudantes são convidados a dialogar sobre os sentimentos, afetos e ressonâncias trazidos pela atividade. Em roda, todos compartilham a experiência. Aqui, os estudantes podem fazer as relações entre o que acabaram de vivenciar e as situações vivenciadas no cotidiano. A discussão funciona como dispositivo promotor de diálogo. O coordenador/facilitador ajuda na sistematização das falas, favorecendo a reflexão do grupo com devolutivas e questionamentos que devem ser pensados na base das afetações, dos sentimentos, dos propósitos evocados, da experiência pessoal e da coletividade.

Pois, se entende que quanto mais formação de base política efetivada, mediada pelos afetos de alegria, amorosidade, parceria, solidariedade, respeito, reciprocidade entre outros, as pessoas também se movam, espalhando essa discussão e modo de fazer rizomático, contra moralismos e assumindo a vida como um valor ético. E esse processo se viabiliza com e pelos afetos. Consideramos que as rodas de discussão mediadas pelos afetos são importantes porque fazem a “experenciação” de práticas de cuidados possíveis e é, nessa experenciação, que há a aprendizagem significativa, reforçando a ideia de que aprender não se faz somente com a “cabeça”, mas também com o corpo, com vibrações, sentimentos, cores e sabores que nos afetam e afetam os outros e as outras. (MENEZES, 2017, P. 202)

Os relatos, trazidos pelas rodas de discussão, favorecem à elaboração do que acabara de ser vivenciado e trazem, segundo o pesquisador, a concepção de que as experiências dos estudantes estão diretamente atravessadas por processos sócio-históricos, éticos, jurídico-políticos, econômicos, de saúde e culturais que, inclusive, determinam modos de vida, formas de socialização e circulação na cidade.

Os dados dessa pesquisa são obtidos através da interação com o grupo, da observação, da elaboração de um diário de campo (MINAYO, 2008) e da utilização de fontes secundárias (planejamento, relatórios, fotografias, materiais produzidos pelo grupo, documentos de avaliação, relatos de profissionais da escola, etc.) que colaboram para a compreensão das experiências individuais e comunitárias dos participantes.

Os primeiros encontros foram caracterizados por uma sequência de relatos que pretendiam atacar a escola, a sociedade e o sistema na qual estão inseridos, como uma forma de reconhecer e avaliar o papel do facilitador/coordenador do grupo, estabelecer o grau de confiança e garantir uma condição de fala livre, sem qualquer tipo de protecionismo institucional ou preconceito. Além disso, há uma possibilidade de reconhecer essas atitudes como um recurso do grupo para aguentar os processos vivenciados nas atividades propostas e, até mesmo, criar uma unidade grupal. Segundo Kaës (2005, p. 133):

(...) trata-se de uma aliança inconsciente, uma formação psíquica intersubjetiva construída pelos sujeitos de um vínculo para reforçar, em cada um deles, certos processos, certas funções ou certas estruturas vindas do recalque, ou da recusa, ou do desmentido e da qual eles obtêm um benefício, tal que, o vínculo que os liga, adquire, para sua vida psíquica, um valor decisivo. As alianças inconscientes enodam-se para que os sujeitos de um vínculo estejam assegurados de nada saber sobre seus próprios desejos, nem daqueles que o precederam.

Ao longos dos encontros, a posição de ataque se transformou em uma possibilidade de entender o mundo e dialogar sobre ele a partir do que cada um vivencia no dia-a-dia. Os ataques foram transformados em questionamentos, reflexões, interpretações e posicionamentos. A identificação com o facilitador/coordenador, que também exercia o papel de pesquisador, dos encontros também favoreceu ao grupo.

O coordenador, na função de pesquisador, exerce função importante nas relações e convivência de um grupo, por isso deve manter o rigor da pesquisa científica, mas ao mesmo tempo deve manter o cuidado de atentar-se para as afetações provocadas em cada vivência, sobretudo quando o grupo acolhe um movimento de luta-fuga que prevê a mostra de competência por membros do grupo para a conquista de espaço perante ao facilitador e aos demais participantes (BION, 1975). O facilitador/coordenador necessita conduzir o grupo com atenção e sensibilidade para não quebrar a confiança que lhe foi atribuída por cada um dos participantes, em suas inferências deve ter o cuidado de mostrar conhecer o contexto grupal e os aspectos que apresentam as dimensões complexa e singular; cognitiva e sensível; manifesta e latente (ANDALÓ, 2006; MOTTA et al., 2007).

Alguns princípios são fundamentais como obter competências essenciais para conduzir um grupo; ter conhecimentos teóricos sobre a temática que vai abordar em

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

sua intervenção; possuir habilidade para lidar com instrumentos e ferramentas que serão aplicadas durante a intervenção; saber conduzir as questões que emergem no campo grupal; não enquadrar o comportamento dos participantes em padrões absolutos ou estigmatizado ou generalizado; não emitir juízo moral sobre as atitudes dos participantes que manifestam suas crenças e hábitos, bem como oportunizar aos participantes que reflitam sobre suas percepções pré-concebidas em relação aos outros membros do grupo; valorizar a singularidade do indivíduo; respeitar a cultura, o tempo, o ritmo, os rituais, as crenças e os princípios de cada indivíduo (MACHADO, 2007; ANDALÓ, 2006; GUERRIERO, 2006; MOTTA e MUNARI, 2006, MOSCOVICI, 2001 apud).

De maneira geral, identificou-se que todos os participantes vivenciam situações de algum tipo de negligência, violação de direito, violência, racismo, discriminação e preconceito, sobre o qual há sentimento de impotência e ressentimento diante da deficiência de mobilização junto às políticas públicas.

No diálogo com o núcleo gestor da escola essas situações são discutidas e analisadas. Algumas viram pautas de encontros com professores; outras viram projetos ou campanhas a serem desenvolvidos na escola e seu entorno; outras geram encaminhamentos para as políticas públicas protetivas; e, algumas outras de maior risco social, transformam-se em estudo de caso com intervenção multiprofissional e intersetorial. Os encontros com o núcleo gestor acontecem sempre antes da realização de cada encontro para escutar sobre fatos ocorridos e a rotina dos adolescentes na escola e no final de cada encontro para socializar sobre o que foi realizado e pensar estratégias interventivas ou ações a serem desenvolvidas pela escola.

O resultado pretendido com esse trabalho será o de dar voz ao que os adolescentes e jovens trazem enquanto experiência de vida e como eles acreditam na condição de formação de protagonismos na defesa de direitos e de cidadania. Por consequência já se percebe a participação e o engajamento na vida sociopolítica de suas comunidades, a melhoria no envolvimento e o desenvolvimento de senso crítico.

A manifestação e posicionamento dos alunos no centro do processo trazem para o debate a importância do ambiente escolar como um espaço seguro e potente para discutirem sobre como ter que lidar com as diferenças individuais e os problemas que atravessam o cotidiano, valorizando e respeitando os mecanismos de construção de uma base cidadã junto à comunidade. Entender que a vida escolar está intimamente ligada à vida em sociedade e que o dia-a-dia é atravessado pelas constantes manobras para a sobrevivência tem sido a grande contribuição do grupo para a escola.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Sylvia Maria Godoy; VIEIRA, Fernanda de Sousa; BRANCALEONI, Ana Paula. Percepções acerca da condição de vida e vulnerabilidade à saúde de travestis. *Saúde debate*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 98, p. 525-535, Sept. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-1042013000300016&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Sept. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-11042013000300016>.
- ANDALÓ, C. L. *Mediação grupal: uma leitura histórico-cultural*. São Paulo: Ágora; 2006.
- BASOMBRIÓ, C. *Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina*. Perú: Ceaal; IDL; Tarea, 1992.
- BION, W. R. *Experiência com grupos*. 2ª ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1975.
- BOAL, A. *Jogos para atores e não atores*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CARABETTA JUNIOR, Valter. A utilização de mapas conceituais como recurso didático para a construção e inter-relação de conceitos. *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, p. 441-447, Sept. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022013000300017&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Sept. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022013000300017>.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GÓIS, C.W. de L. *Noções de psicologia comunitária*. Fortaleza: Edições UFC.1994.
- KAËS, R. *La palabra y el vínculo - procesos asociativos en los grupos*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- LANE, S. T. M. O processo grupal. In S. T. M. Lane & W. Codo (Eds.), *Psicologia Social: O homem em movimento* (pp. 78-98). São Paulo, SP: Brasiliense. 1984.
- LOPES, A. *O Teatro do Oprimido como instrumento de emancipação social: re(I)novar mentalidades*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Formação de Adultos, Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. 2014.
- MARTÍN-BARÓ, I. *Sistema, grupo y poder. Psicología social desde Centroamérica II*. San Salvador: UCA Ed., 1989.
- MENESES, M. N. *Tendas do Afeto Popular: a experiência(ação) de uma prática de cuidado no Extremo Sul, do Rio Grande do Sul*. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S.l.], p. 197-211, jun. 2017. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6901>>. Acesso em: 17 set. 2018. doi:<https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.6901>.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11ª ed. São Paulo: Hucitec; 2008.

MONTEIRO, R. F. Jogos Dramáticos. 5 ed. São Paulo: Ed. Ágora. 1994.

MORENO, J.L. Fundamentos do Psicodrama. São Paulo: Summus. 1983.

MOTTA, K. A. M. B.; MUNARI, D. B.; LEAL, M. L.; MEDEIROS, M.; NUNES, F. C. As trilhas essenciais que fundamentam o processo e desenvolvimento grupal. Revista Eletrônica de Enfermagem. Goiânia, 2007. Disponível em:

<http://www.fen.ufg.br/revista/v9/n1/pdf/v9n1a18.pdf>. Acesso em 20 Ago 2018.

MOTTA, Kátya Alexandrina Matos Barreto et al. O grupo como instrumento de construção do conhecimento: aspectos éticos. Rev. SPAGESP, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, jun. 2007 .

Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167729702007000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 set. 2018.

SCHALL, V. T.; STRUCHCHINER. Educação no contexto da epidemia de HIV/AIDS: teorias e tendências pedagógicas. In: CZERESINA, D. ET. A. (Ed.). AIDS: Pesquisa Social e Educação. São Paulo: Hucitec, 1995.

SILVA, R. DE C. Metodologias Participativas para Trabalhos de Promoção de Saúde e Cidadania. São Paulo: Vetor, 2002.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. In: CARVALHO, J. S. Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis: Vozes, 2004.