JANDILMA MEDEIROS DE FRANÇA PEREIRA

"NEM EU SEM TU, NEM TU SEM EU" - Transformação de jovens pela ação educativa simultânea com a restauração do patrimônio cultural.

Orientador: Maria Otília Telles Storni

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

LISBOA
2011

JANDILMA MEDEIROS DE FRANÇA PEREIRA

"NEM EU SEM TU, NEM TU SEM EU" - Transformação de jovens pela ação educativa simultânea com a restauração do patrimônio cultural.

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação do Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professora Doutora Maria Otília Telles Storni
Coorientador: Professor Doutor José Bernardino Pereira Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

LISBOA
2011

Se a educação não pode tudo,

alguma coisa fundamental a educação pode.

Freire, 2008.

DEDICATÓRIA

À memória de minha mãe, **Marlene Medeiros de Sousa**, professora por muitos anos, educadora durante toda a vida.

A **Berthônio Job e Meira**, defensor das liberdades, que por uma ironia do destino nos deixou tão cedo.

Ao meu sobrinho **Paulo Neto**, que por sua vida breve sequer foi alfabetizado.

AGRADECIMENTOS

Para a construção e conclusão deste trabalho muitas pessoas contribuíram direta ou indiretamente, de modo que há muitos créditos a serem dados e débitos a mencionar. Nominando uns posso esquecer outros. Ainda assim, de forma especial, agradeço:

A Francisca Pereira de Lucena, minha babá, e Dona Glorinha Pimentel, minha primeira professora institucional, que me ensinaram as primeiras letras

A Milton, meu marido e grande companheiro, pelo incentivo às minhas sandices e por suportar minha ausência e omissão em alguns momentos, mas sempre ao meu lado.

Ao Professor Doutor António Teodoro, pelas orientações gerais durante o mestrado.
Aos Professores Doutora Maria Otília Telles Storni e Doutor José Bernardino Pereira Duarte, pela orientação.

À Professora Doutora Suy-Mey Carvalho de Mendonça Gonçalves, pelo acolhimento e carinho; pelas leituras, comentários e sugestões que muito me auxiliaram durante este percurso; principalmente pelos cruzamentos de dados no software SPSS.

Aos jovens ex-alunos e aos entrevistados, que me cederam seu tempo e permitiram que eu partilhasse de parte de suas vidas.
Aos meus sobrinhos, que sempre chegavam com um sorriso nos momentos mais tensos e assim aliviaram-me o peso da solitária busca na feitura desta dissertação.
A Evelina Grumberg, defensora do patrimônio cultural e da cidadania.
À amiga Martha Lúcia Vieira Smith, por apresentar-me à oficina-escola e, com sua paixão pelo trabalho dos adolescentes, levar-me a optar por aquela realidade para este estudo.
A Senhora Nahya Maria Lira Cajú, por haver permitido o acesso irrestrito à documentação da oficina-escola, e por disponibilizar livros de sua biblioteca pessoal, que me permitiram enriquecer a fundamentação deste trabalho.

A todos eles, obrigada.

RESUMO

Este trabalho é um estudo sobre a qualificação profissional em restauração de bens culturais através de uma proposta de educação transformadora desenvolvida com jovens excluídos, por uma escola não convencional localizada em João Pessoa, Paraíba, Brasil. A investigação foi desenvolvida com ex-alunos, professores e técnicos que atuaram na referida escola no período de 2003 a 2009, recorte temporal selecionado. O interesse pelo tema decorreu do fato de a autora ser restauradora e conhecer as dificuldades para a formação desses profissionais no Brasil. O problema de investigação foi conhecer quais foram os resultados das práticas educacionais desenvolvidas pela oficina-escola quanto à formação profissional e à formação do indivíduo. Evidenciou-se o percurso metodológico desenvolvido: a fundamentação teórica; o contexto socioeconômico dos ex-alunos e suas perspectivas de vida; a análise de algumas falas dos entrevistados, nas quais se podem constatar as efetivas mudanças de vida e formação profissional adquirida. Para o embasamento teórico, recorreu-se aos autores Demo, Duarte, Freire, Giddens, Halbwachs, Laville & Dionne, Minayo, Perrenoud, Teodoro e Yin, dentre outros. A falta de oportunidades fez com que a maioria desses adolescentes se dedicasse ao aprendizado com o objetivo de adquirirem uma profissão, possivelmente a única possibilidade para se qualificarem e conseguirem um trabalho que lhes garantisse a sobrevivência.

Palavras-chave: Patrimônio cultural. Restauração. Educação transformadora.

ABSTRACT

This work is a study about the professional qualification in restoration of cultural property through a proposal of transforming education developed by excluded young people, by an unconventional school located in Joao Pessoa-Paraiba-Brazil. The investigation was developed with former students, teachers and technicians that actuated on the mentioned school from 2003 to 2009, time selected. The interest on the theme originated from the fact that the authress is a restorer and she knows the difficulties for the professional training in Brazil. The problem of the research was to know what were the results of the educational practices developed by the workshop-school about the professional training and about the individual training. The methodological course developed was demonstrated: theoretical basis; social-economic context of the former students and their life perspective; the analysis of some words of the interviewers, in which were evidenced effective life changes and professional training acquired. To the theoretical basis it was requested to the authors Demo, Duarte, Freire, Giddens, Halbwachs, Laville & Dionne, Minayo, Perrenoud, Teodoro and Yin, among others. The lack of opportunities made the majority of these young people become dedicated to the learning with the purpose to acquire a profession, the only possibility to become qualified and able to get a job that guarantee their survival.

Key-words: Cultural heritage. Restoration. Transforming education.

LISTA DE ABREVIATURAS

Sigla	Significado
Achervo	Associação Centro Histórico Vivo
AECI	Agência Espanhola de Cooperação Internacional
AECID	Agencia Espanhola de Cooperação Internacional e Desenvolvimento
APA	*American Psychological Association*
Cecor	Centro de Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis
CIMPOR	Cimentos do Brasil Ltda.
Demu	Departamento de Museus e Centros Culturais
DRT	Delegacia Regional do Trabalho
EPI	Equipamento de proteção individual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICOM	Conselho Internacional de Museus
ICOM-CC	Comitê Internacional de Conservação do ICOM
Icomos	Conselho Internacional de Monumentos e Sítios
IPHAEP	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
PB	Estado da Paraíba
pdf	Portable document format
Ph.D	Doctor of Philosophy
PIB	Produto interno bruto
PNM	Política Nacional de Museus
Probech-JP	Coordenadoria de Proteção dos Bens Históricos e Culturais do Município de João Pessoa
RJ	Estado do Rio de Janeiro
SBM	Sistema Brasileiro de Museus
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi	Serviço Social da Indústria
Seplan	Secretaria do Planejamento

SPHAN	Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unimed	Cooperativa de Trabalho Médico

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE

	Página
Introdução	17
Capítulo 1 - Fundamentação teórica	20
1.1 - Identidade Cultural	27
1.2 - Patrimônio cultural e sua relação com a identidade e a oficina-escola	29
1.3 - Sítio histórico e tombamento	33
1.4 - Políticas públicas e valorização do patrimônio cultural	37
1.4.1 - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional	37
1.5 - Patrimônio cultural e ações educativas	40
Capítulo 2 - Opções metodológicas	43
2.1- Justificativa da investigação	44
2.2 - Problemática e objetivos da investigação	45
2.2.1 - Questão de partida	45
2.2.2 - Objetivos da investigação	45
2.3 - Metodologia	46
2.3.1 - Sujeitos	49
2.3.2 - Instrumentos	51
2.3.3 - Descrição	56
Capítulo 3 - A oficina-escola: seus propósitos, professores e alunos	59
3.1 - João Pessoa - origem e centro histórico	61
3.2 - As *Escuelas-Taller* em Espanha e Ibero-américa	64
3.3 - A Oficina-escola de João Pessoa	66
3.3.1 - O projeto pedagógico	67
3.3.2 - Sobre os professores	71
3.3.3 - Quem eram os alunos	77
3.3.4 - Assimilação de novos valores	87
3.3.5 - O despertar para o exercício da cidadania	100
3.3.6 - Relatos de vida	103
Capítulo 4 - Análise dos dados	128
4.1 - Dados quantitativos	129
4.2 - Dados qualitativos: o resultado da qualificação, por imagens	145
Conclusão	161
Bibliografia	168

Apêndices i

Documento 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ii

Documento 2 - Questionário aplicado aos ex-alunos iii

Documento 3 - Termo de Autorização para uso da imagem viii

Documento 4 - Termo de Autorização para uso de imagens ix

Documento 5 - Dados gerais - alunos treinados x

Anexos xii

Anexo 1 - Autorização para uso de imagens do acervo xiii

Anexo 1 - Autorização para uso da logomarca xiv

ÍNDICE DE QUADROS

	Descrição	Página
Quadro 1 -	Faixas etárias dos ex-alunos	130
Quadro 2 -	Gênero	130
Quadro 3 -	Estado civil	130
Quadro 4 -	Se possui filhos?	130
Quadro 5 -	Escolaridade	131
Quadro 6 -	Se alguém na casa não foi alfabetizado?	131
Quadro 7 -	Religião	131
Quadro 8 -	Renda familiar	131
Quadro 9 -	Quantas pessoas moram na casa?	131
Quadro 10 -	Por quem soube das atividades da oficina-escola?	131
Quadro 11 -	Por que se interessou em participar?	132
Quadro 12 -	Conhecia o ofício?	132
Quadro 13 -	Qual (is) ofício (s) conhecia?	132
Quadro 14 -	O que era ensinado na oficina-escola?	133
Quadro 15 -	Teóricas	133
Quadro 16 -	Práticas	133
Quadro 17 -	Repercussão na comunidade	134
Quadro 18 -	Repercussões positivas	134
Quadro 19 -	Repercussões negativas	134
Quadro 20 -	Sofreu alguma crítica por ser aluno da oficina-escola?	135
Quadro 21 -	Qual o tipo de crítica?	135
Quadro 22 -	Enquanto esteve como aluno da oficina-escola, algo mudou em sua vida?	136
Quadro 23 -	O que mudou em sua vida?	136
Quadro 24 -	Em que época estudou na oficina-escola?	136
Quadro 25 -	Você se sentiu valorizado com o comportamento das pessoas quando viram o resultado de seu trabalho?	137
Quadro 26 -	Enquanto estudava na oficina-escola, você se sentiu valorizado como pessoa?	137
Quadro 27 -	Valor 1	138
Quadro 28 -	Valor 2	138
Quadro 29 -	Valor 3	138
Quadro 30 -	Valor 4	138

Quadro 31 -	Valor 5	139
Quadro 32 -	Valor 6	139
Quadro 33 -	Você sabia que a profissão de restaurador existia?	140
Quadro 34 -	Algum dia pensou em ser restaurador?	140
Quadro 35 -	Notou alguma diferença entre o ensino e a prática?	141
Quadro 36 -	Exemplos das diferenças citadas	141
Quadro 37 -	Importância do trabalho do oficial em uma restauração?	141
Quadro 38 -	Recusaria trabalho de restauração de um objeto ou imóvel religioso, de uma religião diferente da sua?	141
Quadro 39 -	Lembra da sensação que sentiu ao ver seu primeiro trabalho realizado?	142
Quadro 40	Descrição da sensação	142
Quadro 41 -	De que oficinas você participou?	142
Quadro 42 -	Ao terminar o curso na oficina-escola, você se sentia um profissional qualificado?	142
Quadro 43 -	O que foi mais difícil para você?	142
Quadro 44 -	Como aluno na oficina-escola, você sentiu alguma dificuldade?	143
Quadro 45 -	De que tipo a dificuldade?	143
Quadro 46 -	Logo que terminou seu curso você foi trabalhar em seu ofício?	143
Quadro 47 -	Por que seguiu trabalhando como restaurador?	143
Quadro 48 -	Você consegue trabalho para restaurar com facilidade?	144
Quadro 49 -	Você continua trabalhando em seu ofício?	144
Quadro 50 -	Por que você não prosseguiu trabalhando com restauração?	144
Quadro 51 -	Se conseguisse trabalho para restaurar também ficaria	144
Quadro 52 -	Você gostaria de continuar trabalhando em seu ofício, em restauração?	145
Quadro 53 -	Caso sim, por quê?	145
Quadro 54 -	Caso não, por que?	145

ÍNDICE DE FIGURAS

Descrição	Página
Figura 1 - Minha História, p. 1	116
Figura 2 - Minha História, p. 2	116
Figura 3 - Passarela de acessibilidade - construção de base	151
Figura 4 - Passarela de acessibilidade - construção de apoios	151
Figura 5 - Passarela de acessibilidade - obra finalizada	151
Figura 6 - Capela da Graça - antes da intervenção 1	153
Figura 7 - Capela da Graça - antes da intervenção 2	153
Figura 8 - Remoção do forro da nave	153
Figura 9 - Reconstrução do forro da nave	153
Figura 10 - Remoção de arbusto	154
Figura 11 - Análise da alvenaria	154
Figura 12 - Recomposição de paredes	154
Figura 13 - Corte de vergalhão	154
Figura 14 - Corte da madeira	155
Figura 15 - Assentamento de porta	155
Figura 16 - Prospecção 1	155
Figura 17 - Prospecção 2	155
Figura 18 - Prospecção 3	155
Figura 19 - Confecção de borboletas	156
Figura 20 - Colocação de borboletas	156
Figura 21 - Amarração das rachaduras	156
Figura 22 - Remoção de repintura no arco do nicho	157
Figura 23 - Remoção de repintura no coroamento	157
Figura 24 - Coroamento do altar-mor - antes da intervenção	157
Figura 25 - Coroamento do altar-mor - depois da intervenção	157
Figura 26 - Altar-mor - antes da restauração	158
Figura 27 - Altar-mor - depois da restauração	158
Figura 28 - Interior da Capela - antes da restauração	159
Figura 29 - Interior da Capela - depois da restauração	159
Figura 30 - Exterior da capela - antes da restauração	159
Figura 31 - Exterior da capela - depois da restauração	159

INTRODUÇÃO

O objeto deste trabalho relaciona-se com as práticas educativas desenvolvidas na oficina-escola que foi mantida em João Pessoa/Paraíba/Brasil durante dezessete anos, de 1991 a 2009, em virtude da vigência de um convênio celebrado entre a Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI)[1], o Governo Federal brasileiro e o Governo do Estado da Paraíba, e, nesta investigação, especificamente, busca-se **compreender quais são os resultados efetivos das práticas educacionais desenvolvidas pela oficina-escola durante os últimos seis anos de vigência daquele convênio, no que se refere à qualificação profissional e formação do indivíduo oferecida aos jovens ex-alunos.** Ressalte-se que a oficina-escola integrava o Programa Espanhol de Preservação do Patrimônio Cultural na Ibero-américa e atuava basicamente em duas vertentes: a preservação do patrimônio cultural e a possibilidade de uma nova perspectiva de futuro aos jovens de baixa renda, por meio da formação laboral, qualificando-os para o aprendizado dos ofícios e técnicas tradicionais de intervenção e restauração dos bens culturais.

A escolha do título surgiu no decorrer da pesquisa de campo: **"Nem eu sem tu, nem tu sem eu" - Transformação de jovens pela ação educativa simultânea com a restauração do patrimônio cultural.** A redação correta segundo as regras gramaticais seria "nem eu sem ti, nem tu sem mim", mas foi preservada a fala original, inclusive no título, para evidenciar o sentido daquela oficina- escola na vida daqueles que foram seus alunos. Durante a recolha de dados, a instituição estava sem atividade, de modo que a investigadora debruçou-se na pesquisa documental, conduziu todas as entrevistas e aplicou os questionários aos ex-alunos que foram localizados e concordaram em participar. Com o progresso na análise dos dados coletados foram brotando algumas repetições: a forma como os ex-alunos referiam-se à oficina-escola; o fato de reconhecerem que aquilo que lá lhes foi ensinado serviu não só para o aprendizado do ofício, mas principalmente para suas vidas, e o desenvolvimento do espírito de trabalho em equipe. Então, como forma de valorizar os ex-alunos, que dedicaram seu tempo preenchendo os questionários e falando sobre suas experiências de vida, conjugou-se a essência de suas falas com o objetivo maior da oficina-escola - a transformação dos alunos - para construir o título deste trabalho.

O texto que compõe este trabalho de investigação se divide em nove partes: Introdução, Capítulos 1, 2, 3 e 4, Conclusão, Bibliografia, Apêndices e Anexos. A apresentação da investigação e das motivações que conduziram à colocação de determinadas questões foram feitas na Introdução.

[1] Hoje se denomina AECID – Agencia Espanhola de Cooperação Internacional e Desenvolvimento.

No Capítulo 1 - Fundamentação teórica - discorreu-se sobre os fundamentos para o trabalho de investigação. O Capítulo 2 - Opções metodológicas - traz informações sobre justificativa, método, razões para a escolha do tipo de investigação, como também seu universo e sujeitos, e instrumentos utilizados para a recolha dos dados. O Capítulo 3 - A oficina-escola: seus propósitos, professores e alunos - transmite uma visão geral da Oficina-escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa. É o capítulo que discorre sobre o contexto sociocultural existente na cidade e a razão da criação da oficina-escola; o tipo de formação profissional oferecida, quem eram os professores e os alunos. Sobre estes, traz-se informações sócio-econômicas, as transformações de comportamento ocorridas durante o aprendizado e, de forma sucinta, alguns relatos de vida, para os quais se utilizou a técnica da análise de conteúdo.

No Capítulo 4 - Análise dos dados - encontram-se as análises dos dados recolhidos em inquéritos por questionários aplicados aos ex-alunos, com base na problemática do estudo e segundo a metodologia proposta, sendo enfatizada a efetiva formação profissional adquirida. Também são encontradas as imagens de dois trabalhos realizados por ex-alunos, que demonstram a qualificação profissional obtida e a atuação no mercado de trabalho.

Na conclusão desta investigação faz-se uma reflexão geral onde se busca responder às questões emergentes do desenvolvimento da investigação e aos objetivos delineados. Apontam-se algumas dúvidas que foram surgindo ao longo da investigação e que se podem traduzir em possíveis pontos de partida para outros trabalhos. Pretende-se com este estudo promover o desenvolvimento de um raciocínio que permita compreender as atividades educativas não formais desenvolvidas na oficina-escola e seus resultados.

Naturalmente, em um trabalho de investigação deste tipo, houve a consulta a muitos documentos primários, existentes no arquivo da oficina-escola, e a obras teóricas, todos devidamente referenciados na bibliografia.

Em apêndice a esta dissertação, encontra-se o guião de recolha das informações utilizado para os alunos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento obrigatório para investigação que envolva seres humanos, por lei brasileira, o Termo de Autorização para uso da imagem, concedido por alguns entrevistados, e os dados gerais de alunos qualificados durante todo o período de vigência do convênio com a AECID, desde a primeira turma.

Em Anexos, encontram-se a autorizações para uso das imagens do acervo e da logomarca da oficina-escola. As citações e referências seguiram as normas APA, conforme recomendado pelo Despacho n. 101, de 26 de maio de 2009, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

CAPITULO 1

FUNDAMENTAÇAO TEÓRICA

Para bem restaurar é necessário amar e entender
o monumento sobre o qual se trabalha.
Camilo Boitto, 2003.

Inicia-se o enquadramento teórico apresentando a definição de **memória,** já que é relacionada a uma das principais funções da preservação do patrimônio cultural, recorrendo-se, numa aproximação inicial, aos dicionários. **Memória** é a faculdade de conservar e lembrar estados de consciência passados e tudo quanto se ache associado aos mesmos; aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembrança, reminiscência, ensinou o Houaiss (Houaiss e Villar, 2009). No mesmo sentido, memória é a faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente. Lembrança, reminiscência, recordação (Ferreira, 1996).

Para Teixeira Coelho (2004, p. 50)*, "*a memória participa da natureza do imaginário como conjunto de imagens[2] não gratuitas e das relações de imagens que constituem o capital inconsciente e pensado do ser humano*".* Segundo este autor, a memória é um dos instrumentos para o melhoramento do mundo.

Também, em relação à memória, Gusmão[3] disse que ela

[2] Imagem, neste sentido, implica a transformação da realidade ou do modo de ver a realidade. A imagem assim entendida tem o caráter psicológico de uma representação da fantasia, isto é, nunca toma o lugar da realidade e sempre se distingue da realidade por ser uma imagem interna. (Teixeira Coelho, 2004)

[3] Gusmão, M. S. (2006). Memória, cinema e educação – algumas considerações sobre cineclubes, estado, igreja católica no Brasil pós 1930. *In* Lombardi, J. C.; Casimiro, A. P. B. S. & Magalhães, L. D. R.(Org.). (2006). *História, cultura e educação*. (pp. 47-66). Campinas, SP: Autores Associados.

> "É tomada como ação organizadora do passado em relação ao presente. (. . .) Pode-se dizer, então, que a memória, assim como a tradição, ao organizar o passado em relação ao presente, torna-se meio de construção de sentido e de sentimento de continuidade de nossa vida, tanto individualmente quanto coletivamente" (2006, p. 63).

Passando para uma abordagem sociológica, Maurice Halbwachs, que estudou as relações entre memória e história pública, se referiu à memória coletiva como fator de coesão dos grupos sociais, usando também a expressão memória social. Disse que "Nossas lembranças permanecem coletivas, e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós*"* (Halbwachs, 2006, p. 30). Em seus escritos, esse autor vinculou a memória da pessoa à memória do grupo e afirmou que a memória de uma pessoa depende de seu relacionamento com a família, a classe social à qual pertence, a escola, a profissão, etc., ou seja, com todos os grupos de convívio e de referência daquele indivíduo. Para uma maior compreensão do termo, transcreve-se a seguir um trecho de Ulpiano Bezerra de Menezes

> "Se não houver memória, a mudança será sempre fator de alienação e desagregação, pois inexistiria uma plataforma de referência, e cada ato seria uma reação mecânica, uma resposta nova e solitária a cada momento, um mergulho do passado esvaziado para o vazio do futuro. É a memória que funciona como instrumento biológico-cultural de identidade, conservação, desenvolvimento" (Menezes, 2000, p.185).

De certo modo, a partir das definições acima, **memória** seria, numa primeira aproximação, um processo de associações mentais que se origina da nossa percepção e de imagens, fatos, fenômenos e/ou experiências vividos, fortemente vinculados ao presente uma vez que o individuo percebe o passado a partir do presente. Teria natureza permanente e contínua, ocorrendo de forma inconsciente, ainda que nem sempre involuntária. Seria, por fim, o processo que identifica o homem como gerador de cultura, já que é a memória que fixa as mentalidades e fatos que são importantes para os grupos sociais. Transcreve-se parte do pensamento do Diretor do Departamento de Museus e Centros Culturais (Demu) do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), no qual enfatizou a importância da memória para um grupo social: "Só existe um projeto de nação quando temos um projeto cultural claro e um projeto na área da memória de caráter estratégico. Sem isso não é possível falar em identidades e diversidades, e muito menos em nação" (Nascimento, 2008, p.17).

Então, pode-se deduzir que a memória se forma gradativamente, com uma sucessão de informações, e pode se constituir com uma forte vinculação ao passado e ao

presente de forma simultânea, sendo um elemento primordial para a permanência do indivíduo no grupo e para a consolidação deste grupo como **sociedade**, podendo, ainda, ser relevante para a formação do cidadão e de sua identidade.

Contudo, há mais de uma acepção para o termo. Le Goff (1992) descreveu interessante diferença na utilização do termo, utilizado tanto para denominar o processo mental de guardar recordações, quanto para caracterizar a cultura material das sociedades através dos tempos. Em relação ao segundo sentido, no caso brasileiro, a origem de seu povo está ligada a três culturas predominantes e distintas - a indígena, a portuguesa e a africana -, e essa diversidade na origem repercute na pluralidade cultural, pluralidade essa que se manifesta nas tradições, na religiosidade, nos valores estéticos e morais, e também na memória.

Sendo inerente à sociedade, a memória pode parecer uma situação individual, mas é também da coletividade, e é socialmente construída. É a partir da memória que se registra a história. Então, muitas vezes, para o registro da história, são selecionados[4] fatos, pessoas, objetos, tidos como relevantes, para que sejam preservados. Geralmente, o fruto dessa escolha integrará os acervos de arquivos, bibliotecas, museus. Por estarem intimamente relacionados à memória, estudam-se, agora, os museus.

Existentes desde tempos remotos[5], os museus, na concepção contemporânea, possuem origem não pacífica entre os estudiosos, mas é provável que tenham se originado dos Gabinetes de Curiosidades, locais onde os burgueses amontoavam objetos raros, exóticos ou de caráter peculiar, para estudo ou contemplação, que, por seu caráter raro e único, aqueles objetos passaram a ter uma 'aura de intocabilidade[6].' Posteriormente, as coleções foram se formando, e há indícios de que o primeiro museu aberto ao público foi o *Ashmolean Museum*, na Universidade de Oxford, em 1683[7]. Seguem-se então para as diversas definições de museu. Mais uma vez, ver-se-ão as definições existentes nos dicionários.

Segundo o Dicionário Aurélio “museu é qualquer estabelecimento permanente criado para conservar, estudar, valorizar pelos mais diversos modos, e, sobretudo, expor para deleite e educação ao público, coleções de interesse artístico, histórico e técnico”

[4] Toda seleção implica um descarte. No caso da memória, a não seleção para ser preservada pode gerar o que Michael Pollak denominou *memórias subterrâneas*. Para maior aprofundamento, sugere-se a leitura de seus artigos *Memória, esquecimento, silencio*, e *Memória e identidade social*.

[5] Há, na literatura, referências a um provável museu em Alexandria no Séc. II a.C. Em Koogan/Houaiss, no verbete museu, encontra-se (...) Parte do palácio de Alexandria onde Ptolomeu I tinha reunido os mais célebres filósofos, e onde ficava sua famosa biblioteca. (Nestes dois últimos sentidos, escreve-se com letra inicial maiúscula). (1997, p. 1120)

[6] Notas de aula colhidas na Oficina **Museus, memória e cidadania**, promovida pelo IPHAN em 2009, ministrada pelo museólogo e prof. Antonio Marcos de Oliveira Passos.

[7] Acedido em http://www.ashmolean.org/about/historyandfuture/

(Ferreira, 1996, p. 1174). Já o Houaiss o define como instituição dedicada a buscar, conservar, estudar e expor objetos de interesse duradouro ou de valor artístico, histórico, etc; local onde tais objetos são expostos (Houaiss e Villar, 2009). O Dicionário Larrouse Cultural, por sua vez, diz que museu é o "local destinado a preservar, estudar e apresentar ao público coleções de obras de arte, de bens culturais, científicos ou técnicos." (1993, p. 300). No endereço virtual do Sistema Brasileiro de Museus, encontra-se que

> "Os museus são casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições que ganham corpo através de imagens, cores, sons e formas. Os museus são pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes. (. . .) Os museus são conceitos e práticas em metamorfose" (Sistema Brasileiro de Museus [SBM], 2009).

Por sua vez, o Demu, em outubro de 2005, assim definiu museu:

> "O museu é uma instituição com personalidade jurídica própria ou vinculada a outra instituição com personalidade jurídica, aberta ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento e que apresenta as seguintes características:
> I - o trabalho permanente com o patrimônio cultural, em suas diversas manifestações;
> II - a presença de acervos e exposições colocados a serviço da sociedade com o objetivo de propiciar a ampliação do campo de possibilidades de construção identitária, a percepção crítica da realidade, a produção de conhecimentos e oportunidades de lazer;
> III - a utilização do patrimônio cultural como recurso educacional, turístico e de inclusão social;
> IV - a vocação para a comunicação, a exposição, a documentação, a investigação, a interpretação e a preservação de bens culturais em suas diversas manifestações;
> V - a democratização do acesso, uso e produção de bens culturais para a promoção da dignidade da pessoa humana;
> VI - a constituição de espaços democráticos e diversificados de relação e mediação cultural, sejam eles físicos ou virtuais.
> Sendo assim, são considerados museus, independentemente de sua denominação, as instituições ou processos museológicos que apresentem as características acima indicadas e cumpram as funções museológicas" (SBM, 2009).

Para o ICOM[8], a definição de museu, em 1956, era

> "Museu é um estabelecimento de caráter permanente, administrado para interesse geral, com a finalidade de conservar, estudar, valorizar de diversas maneiras o conjunto de elementos de valor cultural: coleções de objetos artísticos, históricos, científicos e técnicos, jardins botânicos, zoológicos e aquários" (SBM, 2009).

[8] Sobre o Conselho Internacional de Museus discorrer-se-á adiante.

Com a evolução social, novos anseios e valores passaram a integrar as comunidades, e muitas mudanças sociais ocorreram. Então, em 1974, a definição foi alterada e passou a ser

> "Um estabelecimento permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberto ao público, que coleciona, conserva, pesquisa, comunica e exibe, para o estudo, a educação e o entretenimento, a evidência material do homem e seu meio ambiente. (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional" [IPHAN], 2006, p. 149).

Durante a 20ª Assembleia Geral do ICOM, em 2001, na cidade de Barcelona, Espanha, a definição de museu foi novamente alterada, tornando-se a "Instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade" (SBM, 2009). Naquela ocasião, o ICOM possibilitou a inclusão de outras instituições assemelhadas à definição de museu, tais como os sítios e monumentos históricos, naturais, arqueológicos e etnográficos, bem como seu entorno; os centros de ciência e planetários; as galerias para exposições não comerciais, os parque naturais, centros culturais e qualquer outra instituição que reúna algumas ou todas as características do museu, ou que ofereça aos museus e aos profissionais de museus os meios para realizar pesquisas nos campos da Museologia, da Educação ou da Formação.[9] Por sua vez, na 21ª Assembleia Geral, realizada em Seul, Coreia do Sul, em 2004, foi aprovado o texto do Código de Ética para os países de língua portuguesa, que define museu na forma seguinte

> "Os museus são instituições permanentes, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, abertas ao público, que adquirem, preservam, pesquisam, comunicam e expõem, para fins de estudo, educação e lazer, os testemunhos materiais e imateriais dos povos e seus ambientes" (Conselho Internacional de Museus [ICOM], 2009).

Para Walter Benjamin, os museus são "casas e espaços que suscitam sonhos", enquanto André Malraux considera que os museus são locais que "proporcionam a mais elevada ideia do homem"[10]. Observa-se que, com o passar do tempo, as definições para museu foram se tornando mais abrangentes. Durante o I Encontro Ibero-americano de Museus, os debates e reflexões culminaram com a Declaração da Cidade de Salvador, segundo a qual a definição de museu é

[9] *In* www.icom.org.br
[10] *In* Nascimento e Chagas, 2007, pp. 34-35.

> "Os museus são compreendidos como instituições dinâmicas, vivas e de encontro intercultural, como lugares que trabalham com o poder da memória, como instâncias relevantes para o desenvolvimento das funções educativa e formativa, como ferramentas adequadas para estimular o respeito, a diversidade cultural e natural e valorizar os laços de coesão social das comunidades ibero-americanas e sua relação com o meio ambiente" (IPHAN, 2007, pp. 9-10).

Em 14 de janeiro de 2009, através da Lei n. 11.904, foi instituído no Brasil o Estatuto dos Museus que, em seu artigo 1º, dispôs:

> "Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento."

Dias depois, a Lei n. 11.906, do dia vinte do mesmo mês, criou o Instituto Brasileiro de Museus, e trouxe no artigo 2º :

> "Artigo 2º Para os fins desta lei, são consideradas:
> I – as instituições museológicas; os centros culturais e de práticas sociais, colocadas a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, que possuem acervos e exposições abertas ao público, com o objetivo de propiciar a ampliação do campo de possibilidades de construção identitária, a percepção crítica da realidade cultural brasileira, o estímulo à produção do conhecimento e à produção de novas oportunidades de lazer, tendo ainda as seguintes características básicas:
> a) a vocação para a comunicação, investigação, interpretação, documentação e preservação de testemunhos culturais e naturais;
> b) o trabalho permanente com o patrimônio cultural;
> c) o desenvolvimento de programas, projetos e ações que utilizem o patrimônio cultural como recurso educacional e de inclusão social e
> d) o compromisso com a gestão democrática e participativa."

Analisando-se as diversas definições transcritas, observa-se que a definição de **museu** possui natureza complexa, não pacífica nem uniforme, e nem sempre convergente, mas que se constitui em um objeto de pesquisa permanente, pois o museu deixou de ser aquele lugar de guardar coisas velhas, do senso comum, para tornar-se uma ferramenta cultural a ser apropriada pela comunidade, haja vista ser o local onde há expressiva representação de sua memória, estando inclusos nessa definição os sítios históricos.

Para os trabalhadores de museus e patrimônio cultural, como também para aqueles que, de alguma forma, estão com eles envolvidos, é sabido que a década de setenta do século XX trouxe profundas modificações no pensamento museológico no Brasil, possivelmente uma consequência da Mesa Redonda de Santiago do Chile, realizada em

1972, onde houve produtivo debate sobre o papel social dos museus e a apropriação do patrimônio pela comunidade (Primo, 1999). Referindo-se àquele período, Chagas (2006) afirmou que o conceito clássico de museu, que operava com as noções de edifício, coleções e público, foi confrontado com novos conceitos, como território, patrimônio e comunidade.

No Brasil, nos últimos anos, a concepção de museu vem sendo sensivelmente alterada, deixando de ser um local inacessível para se tornar parte daquela sociedade onde se encontra inserido, surgindo museus comunitários nunca antes pensados, como o caso do Museu da Maré, um museu diferente daqueles aos quais estávamos habituados, construído pelos moradores de uma área denominada Bairro da Maré, localizado próximo à Baía de Guanabara e à Avenida Brasil, no Rio de Janeiro, que foi formado por ocupação de áreas alagáveis, sendo a região, também conhecida, como Complexo da Maré por abrigar várias favelas[11]. Tanto é que, na solenidade de abertura do 2º Fórum Nacional de Museus, o Diretor do Demu afirmou que

> "A compreensão do significado de museu enquanto espaço público que atribui significado ao patrimônio da humanidade através de uma condução democrática das ações museológicas é fundamental para entendermos que o museu "destina--se aos cidadãos e faz parte do exercício do direito à memória, à história, à educação" (Nascimento, 2008, p. 11).

Neste estudo, aproximou-se o sítio histórico da atual concepção de museu, por possuírem possibilidades semelhantes no que se refere às práticas educativas e de permitirem, de igual forma, o desenvolvimento dos sentimentos de identidade e de cidadania que, neste caso específico, tais sentimentos podem ter sido despertados e desenvolvidos nos jovens ex-alunos na oficina-escola.

1.1 - Identidade Cultural

Para que o indivíduo reconheça e preserve um patrimônio, é necessário que haja entre eles um vínculo de afetividade, ou, como hoje se denomina, de pertença ou pertencimento. A esse respeito, Fonseca (2005) disse que, através da seleção de bens culturais, é possível construir a representação de um povo, respeitando-se a pluralidade cultural, e atuando como propiciador de um sentimento comum de pertencimento e como

[11]Para mais informações sobre o Museu da Maré, ver a revista Musas n.3, editada pelo IPHAN, e o sítio eletrônico http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materias/0314.html.

reforço de uma identidade nacional. Então, para que haja o pertencimento pressupõe-se a identidade. Passa-se então a essa definição.

Conhece-te a ti mesmo! Expressão inscrita no Santuário de Apolo, também conhecido como Oráculo de *Delphos* por se localizar na cidade grega de mesmo nome, antes de se tornar uma questão filosófica talvez seja uma das primeiras referências à identidade humana.

Identidade, para Houaiss e Villar (2009, p. 1043), é a "qualidade do que é idêntico. Conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la." A definição de identidade cultural aponta para um sistema de representação das relações entre os indivíduos e os grupos, e entre estes e seu território de produção e reprodução e seu meio, seu espaço e seu tempo (Teixeira Coelho, 2004, p. 201). Segundo Stuart Hall, no momento atual os conceitos de identidades permanentes estão sendo substituídas por novas formas de identidade, e o homem passa por um processo de fragmentação de sua identidade. Submetido a mudanças culturais muito rápidas, o homem se sujeita a várias identidades possíveis, com tantas quantas seja possível se identificar, ainda que provisoriamente. Mais adiante, o autor afirmou que "uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida" (Hall, 2006, pp. 7-21). No entanto, mesmo que a identidade cultural seja dinâmica, nesta proposta a identidade será sempre relacionada com o pertencimento a uma determinada comunidade cultural.

O homem está vivendo um momento de descobertas e de mudanças, havendo, como consequência, alterações nas identidades. Essas alterações podem gerar atritos entre as culturas, fazendo-as retroceder, na tentativa de retorno a uma estabilidade confortável, ou avançar, incorporando novos elementos à sua cultura.

Sendo o povo brasileiro formado por diversas etnias, é uma consequência natural que haja diversas formas de expressão da cultura, e, segundo Horta; Grunberg e Monteiro, "estas diversidades culturais regionais contribuem para a formação da identidade do cidadão brasileiro*"* (Horta et. al., 1999, p. 7). Em outro momento, afirmaram que:

> "O conhecimento crítico e a apropriação consciente, pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de **identidade** e **cidadania"** (Horta et. al., 1999, p.6) (grifo original).

Assim, trabalhou-se com a noção de identidade cultural que é relacionada à memória coletiva histórica inerente ao patrimônio cultural. É oportuna a transcrição de um

trecho de Hall (2006, p. 47) no qual afirmou que “no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural.“ Em outro momento, reportando-se às identidades nacionais, disse que uma nação é uma comunidade simbólica, e é por isso que pode gerar o sentimento de identidade nacional. Continuou afirmando aquele autor que os sentidos com os quais nos identificamos estão contidos nas estórias, e que são memórias que conectam seu presente com seu passado.

Sobre memória e identidade cultural, mostrou-se relevante o pensamento de Fonseca, ao afirmar que “ao construir a memória, o homem procura intervir, não só na ordenação dos vestígios, dos registros, mas também na sua releitura, reinterpretação para a construção da identidade cultural de uma coletividade” (Fonseca, 2005, p. 11). No mesmo sentido é o pensamento de Halbwachs (2006) para quem os indivíduos pertencem ao mesmo tempo a muitos grupos, mais ou menos amplos, e que existem memórias individuais e memórias coletivas, sendo que esta tem como suporte um grupo limitado no tempo e no espaço.

Então, sendo as identidades culturais formadas ao longo da trajetória de vida, no caso dos jovens ex-alunos da oficina-escola de João Pessoa, é provável que essa identificação com o patrimônio cultural haja sido despertada e consolidada durante o período em que aprendiam os ofícios de restauração.

1.2 - Patrimônio cultural e sua relação com a identidade e a oficina-escola

Sendo o homem um ser social, a definição de museu não pode ser isolada da noção de cultura, já que a memória, como foi dito anteriormente, é baseada nos padrões culturais dos grupos sociais. Portanto, é conveniente que se defina cultura. Para Pelegrini e Funari “a cultura consiste em transmitir valores adquiridos pela experiência de um determinado grupo humano, diferindo de um grupo para outro.” Continuaram os autores dizendo que a cultura não é algo entregue em um momento, ela é historicamente produzida, como parte das relações entre as pessoas ou entre grupos sociais. Citaram Brumann (*In* Pelegrini e Funari, 2008, p. 19), segundo o qual “A cultura é um conjunto de padrões adquiridos socialmente a partir dos quais as pessoas pensam, sentem e fazem.” Para este autor, a cultura necessita de interação social, que por sua vez é registrada para o cultivo das memórias históricas dessas interações e padrões culturais. É nesse sentido que a cultura passa a ser também um patrimônio histórico. Convergindo com esse entendimento, Santos, J. L. (2007, p. 44) definiu cultura como uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Por fim, também convergente, encontrou-se em Giddens (2005) que a cultura faz

parte daqueles aspectos da sociedade que são aprendidos mais do que herdados, sendo que a socialização é o principal canal para a transmissão da cultura através do tempo e das gerações.

Pressupondo-se que o que for produzido pelo homem seja cultura, segue-se então para o que seria **patrimônio**. Dos objetos produzidos pelo homem, expressando sua cultura relacionada ao patrimônio histórico, do período mais remoto existem as inscrições rupestres. Depois, encontram-se cerâmicas, construções, inscrições em pedra, moedas, objetos fundidos, adornos, peças litúrgicas, estatuária em mármore, entre outros. Continuando com as ilustrações que evidenciam os patrimônios culturais, no Renascimento, os artefatos produzidos durante o período histórico que se conhece como antiguidade clássica foram valorizados, e os achados arqueológicos transitavam entre as mercadorias nos navios durante os deslocamentos, posto que, principalmente em Roma, havia um grande mercado para esse tipo de *arte*. Segundo Funari e Pelegrini (2006), naquele período houve a formação do que se denomina antiquariado que permanece, ainda hoje, com os colecionadores de antiguidades

Fustel de Coulanges, em sua obra 'A Cidade Antiga', já afirmava "quanto de gregos e romanos conservamos, e por estes nos foi legado" (1957, p. 5). A lista de materiais que merecem registro é infindável e não nos cabe enumerá-los aqui e sim mostrar o sentido e a natureza do que seja patrimônio cultural.

Em sua origem, a palavra **patrimônio** tem conotação econômica, e vem do latim *patrimonium,* significando herança paterna. Segundo Coulanges, a ideia e a origem da propriedade privada estavam na própria religião. Cada família tinha o seu lar e os seus antepassados. Esses eram cultuados como deuses e só pela família podiam ser adorados, só a família os protegia; integravam a sua propriedade (1957, pp.85-86).

Continuou explicando que a construção de um lar deveria ser cuidadosamente escolhida, pois os altares[12] não poderiam ser alterados de lugar, por serem sagrados. A sepultura estabelecia um vínculo indissolúvel da família com a terra, e aquele solo se tornava propriedade inalienável de um grupo familiar. Com a morte do *pater familias*[13] havia a transmissão de todos os bens para um herdeiro a quem caberia continuar com o culto aos mortos, mantendo a propriedade da família. Essa era a noção original do que se chamava, no mundo romano, de *patrimonium*.

Assim, todo ser humano possui e gera cultura, e sua comunidade social possui um patrimônio cultural construído por diferentes integrantes e em diferentes épocas, de modo

[12] Altares poderiam incluir os túmulos.
[13] O *pater* era o chefe da família ou clã. Era o homem o detentor de autoridade, o herdeiro, o sacerdote do lar, o continuador dos avós e o depositário do culto e das formulas secretas de oração. (Coulanges, 1957; p. 127).

que se pode afirmar que o patrimônio cultural possui uma parte estática, aquela construída pelos ancestrais, e uma outra dinâmica, que está sendo construída. Ambas são formas representativas da memória, que pode estar registrada e protegida nos museus[14]. O patrimônio cultural, construído ou em formação, surge através do processo cotidiano, do fazer e refazer da mesma forma ou com adaptações, mas sempre dentro de um padrão socialmente aceito e desejável para permitir a preservação daquele ato ou expressão como algo inerente àquele grupo.

A noção de patrimônio cultural, tal como se entende hoje, só adquire consistência a partir do século XIX, quando a história ganha *status* de ciência, passando a integrar o rol das ciências sociais. A ideia de constituição de um patrimônio histórico e artístico nacional[15], segundo os autores consultados, surgiu com a Revolução Francesa e se tornou, ao longo do século XIX, uma característica importante dos estados nacionais que se formavam a partir daquele período.

Discorrendo sobre a formação do patrimônio francês, Choay nos relatou que, após a Revolução Francesa, o patrimônio foi nacionalizado, e os bens privados do clero, da Coroa, e dos nobres em geral, foram transferidos para a nação, devendo então ser organizados e administrados. Disse a autora que

> "Segundo uma distinção que ainda hoje está na base da legislação francesa sobre os monumentos históricos, esse patrimônio é dividido em duas categorias, móveis e imóveis, que requerem dois tipos diferentes de tratamento.
> Os primeiros, com efeito, serão transferidos de seu depósito provisório ao definitivo aberto ao público, consagrado então com o nome recente de *museum* ou de museu. Este tem por função servir à instrução da nação. Reunindo obras de arte, além de, em consonância com o espírito enciclopedista, objetos das artes aplicadas e máquinas, os museus ensinarão civismo, história, assim como as competências artísticas e técnicas. Essa pedagogia é concebida, de imediato, em escala nacional" (Choay, 1992/2006, pp. 100-101).

A definição de **patrimônio cultural**, portanto, foi formada conjuntamente com a de nação e se relaciona ao processo de construção da nacionalidade, estando intrinsecamente relacionada à definição de memória, elemento fundamental para a construção das identidades.

Le Goff afirmou que a memória coletiva é o outro lado da história, que se apoia em documentos e dados científicos. Segundo ele, “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro” (1992, p.

[14] O que não exclui outras memórias que não estejam neles representadas.
[15] Há autores que se referem a patrimônio histórico e a patrimônio cultural com o mesmo significado; outros os diferenciam. Neste trabalho, optou-se por utilizar somente a expressão patrimônio cultural, por se entender antes de ser histórico o patrimônio é, em seu nascedouro, um produto cultural.

47). Consequentemente, a noção de patrimônio cultural tem sua origem no sentimento de identidade e afirmação, que surgem no processo de formação dos estados nacionais. Os homens têm a necessidade de se identificar com os grupos a que pertencem e a se diferenciar dos outros. O patrimônio cultural comum reforça esta identidade e, como consequência, possibilita uma maior integração entre os membros e o reforço na alteridade.

Sugeriu Hugues de Varine-Boham (*In* Lemos, 2006) que o patrimônio cultural seja dividido em três categorias de elementos: os pertencentes à natureza ou ao meio ambiente; os que se referem ao conhecimento, às técnicas, ao saber e ao saber fazer, que compreende toda a capacidade de sobrevivência do homem em seu meio ambiente e o terceiro grupo de elementos, que reúne os bens culturais, que englobam toda a sorte de coisas, objetos, construções e artefatos obtidos a partir do meio ambiente e do saber fazer.

Se considerarmos que o patrimônio cultural representa uma longa experiência de modos originais e não repetíveis de estar no mundo e representa a evolução das comunidades ibero-americanas e, por isso, constitui a referência básica de sua identidade conforme nos traduz a Carta de Montevidéo[16], sua apropriação social assegura tanto a preservação quanto a sua fruição pelos cidadãos.

A definição constitucional de patrimônio cultural encontra-se disposta no artigo 216 da Constituição da República Federativa do Brasil[17], sendo uma enumeração meramente exemplificativa, mas que reflete o momento político vivido no final da década de 80 do século XX. Com o fim do período de ditadura militar no país, a partir de 1985 teve início um período de transformações otimistas no processo político nacional, culminando com uma constituição democrática, que enfatizou o exercício da cidadania. Dispôs mencionado artigo

> "Art. 216 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
> I – as formas de expressão;
> II – os modos de criar, fazer e viver;
> III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
> IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
> V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (Brasil, 1988)."

[16] Documento elaborado ao final do XVI Cimeira Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo. Realizado em Montevidéu, Uruguai, no período de 4 a 5 de novembro de 2006.
[17] Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em www.planalto.gov.br

Sobre aquele período, Funari e Pinsky (/2007, p.17) disseram que, a partir dos anos 80, “os movimentos sociais que buscavam a democratização do país e o efetivo exercício dos direitos de cidadania, os segmentos sociais e étnicos começaram a ter reconhecidos seus papéis de construtores da sociedade, da história e da cultura brasileira”. Segundo os autores, o patrimônio só poderá ser entendido como um conjunto de símbolos de nossa identidade cultural se todos os segmentos sociais nele estiverem representados, pois, ainda segundo os autores, a construção do patrimônio cultural e um ato que depende das concepções que cada época tem a respeito do que, para quem e por quê preservar, e essa preservação resulta de uma negociação entre os diversos setores sociais.

Em relação ao patrimônio cultural, destacou-se um trecho da Declaração de Caracas, documento elaborado ao final do Seminário *A missão dos museus na América Latina Hoje: Novos desafios:* “Entende-se por patrimônio cultural de uma nação, de uma região ou de uma comunidade, aquelas expressões materiais e espirituais que as caracterizam, acrescentando-se os valores naturais e ambientais". E, segundo Grunberg (2007) o patrimônio cultural engloba todas as manifestações de uma sociedade e é cumulativo, pois o produto de uma geração é acrescido com o legado das gerações anteriores. Para ela, cada geração recebe, usufrui e modifica um patrimônio, podendo preservá-lo ou esquecê-lo, mas não se deve esquecer de que um patrimônio cultural também é construído no presente. Então, estando incluso no patrimônio cultural o legado que se recebe dos antepassados, aí estão inseridos os sítios históricos, que se estudam a seguir.

1.3 - Sítio histórico e tombamento

Uma das expressões do patrimônio cultural é representada pelo sítio histórico, pois, dentro do que se entende por patrimônio cultural, encontram-se os espaços urbanos, que é uma delas. Segundo a Carta de Petrópolis, por **sítio histórico urbano** entendeu-se o espaço que concentra testemunhos do fazer cultural da cidade em suas diversas manifestações. Esse sítio histórico urbano deve ser entendido em seu sentido operacional de área crítica, e não por oposição a espaços não históricos da cidade, já que toda cidade é um organismo histórico (Cury, 2004, pp. 285-287).

Ao se reportar aos sítios urbanos, Lemos afirmou que “o núcleo urbano é um bem cultural composto de mil e um artefatos relacionados entre si, que vão desde aqueles de uso individual, passando por outros de utilidade familiar, a começar pelos moradores, até os demais de interesse coletivo” (Lemos, 2006, p.47).

Referindo-se aos centros históricos, Carrion escreveu trabalho no qual enfatizou a importância dos centros históricos, reafirmando que o centro histórico deve ser entendido menos a partir dos atributos que lhe deu a sua capacidade tangencial, e mais desde as relações que a configuram e que lhe dão a sua essência. Descrevendo essas relações, ressaltou a interação entre a cidade e o centro histórico, porque é nessa relação que se especifica o seu conteúdo com detalhes; o planejamento e a planificação urbana, que aqui não comparta maior detalhamento, e aquela que procura entender o centro histórico como um fator de desenvolvimento, porque é a partir da particularidade de um centro histórico que se pode dar sentido às preocupações sobre identidade, cultura, desenvolvimento e democracia. Em outro momento, afirmou que "não se deve esquecer de que o centro histórico foi alguma vez a cidade toda, portanto síntese da diversidade que a caracteriza. A sua origem e riqueza provém da sua heterogeneidade" (Carrion, 2002, p.50).

Então, quando existe em uma cidade uma área, casario, ou conjunto arquitetônico que seja relevante para a comunidade, e que por isso mereça ser preservado, poderá haver o tombamento.

Com a intenção de proteger bens que possuam valor histórico, artístico, cultural, arquitetônico, ambiental e que, de certa forma, tenham um valor afetivo para a população, tem-se no Brasil o instituto legal do tombamento, caracterizado pela intervenção do Estado na propriedade privada, e regulamentado por normas de Direito Público, utilizado para registrar algo que é de valor para uma comunidade, protegendo-o através de legislação específica. Dentre os precedentes normativos dispostos na legislação brasileira sobre o tombamento e a proteção ao patrimônio cultural, destacaram-se o Decreto-lei n. 25, de 30 de novembro de 1937, que regulamentou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, definindo oficialmente patrimônio histórico e artístico, e a Lei n. 3.924, de 26 de julho de 1961, que dispôs sobre os Monumentos Arqueológicos e Pré-Históricos. O Decreto-lei n. 25, em seu artigo 1º, dispôs

> "Art. 1º Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnológico, bibliográfico ou artístico.
>
> § 1º Os bens a que se refere o presente artigo só serão considerados parte integrante do patrimônio histórico ou artístico nacional, depois de inscritos separada ou agrupadamente num dos quatro Livros do Tombo[18], de que trata o art. 4º desta lei."

[18] Os Livros de Tombo são (a) Tombo Etnográfico, arqueológico e paisagístico, (b) Tombo Histórico, (c) Tombo das Belas Artes e (d) Tombo das Artes Aplicadas.

Posteriormente, a Lei n. 3.924 assegurou a proteção dos sítios, sendo a seguinte a redação de seu artigo primeiro:

> "Art 1º Os monumentos arqueológicos ou pré-históricos de qualquer natureza existentes no território nacional e todos os elementos que nêles se encontram ficam sob a guarda e proteção do Poder Público, de acôrdo com o que estabelece o art. 175 da Constituição Federal" (redação original).

Para o tombamento há diversas definições que podem ser adotadas. Meirelles (2009, p. 582) o definiu na forma seguinte

> "Tombamento é a declaração pelo Poder Público do valor histórico, artístico, paisagístico, turístico, cultural ou científico de coisas ou locais que, por essa razão, devam ser preservados, de acordo com a inscrição em livro próprio."

Abreu e Chagas o fizeram de outra maneira

> "Tombamento é um ato administrativo realizado pelo poder público com o objetivo de preservar, através da aplicação de legislação específica, bens de valor histórico, cultural, arquitetônico, ambiental e também de valor afetivo para a população, impedindo que venham a ser destruídos ou descaracterizados" (Abreu e Chagas, 2003, p. 83).

Tombamento visa proteger um patrimônio, e, nesse sentido, patrimônio pode ser definido como

> "Bem, ou conjunto de bens culturais ou naturais, de valor reconhecido para determinada localidade, região, país, ou para a humanidade, e que, ao se tornar(em) protegido(s), como p. ex., pelo tombamento, deve(m) ser preservado(s) para o usufruto de todos os cidadãos" (Ferreira, 1996, p. 1282).

Houaiss e Villar (2009, p. 1447) definiram patrimônio como uma “Herança familiar. Conjunto dos bens familiares. Riqueza, preciosidade. Bem, ou conjunto de bens naturais ou culturais de importância reconhecida, que passa(m) por um processo de tombamento para que seja(m) protegido(s) e preservado(s)”. Contudo, não se pode esquecer de que o tombamento, como instituto jurídico no Brasil, foi uma inovação contida no Decreto-lei n. 25. Assim, o tombamento pode ter por objeto bens móveis e imóveis que tenham interesse cultural ou ambiental para a preservação da memória e outros referenciais coletivos em diversas escalas, desde a mais próxima, quando se refira a um Município, como de forma mais abrangente, em âmbito mundial. Em se tratando de bens naturais, é conveniente que o tombamento seja não apenas daquele bem, mas de um conjunto significativo, de modo que o ecossistema para a preservação de uma ou mais espécies sejam garantidos. No Brasil,

também é possível o tombamento de bens imateriais, como saberes e fazeres das populações, tanto em nível nacional quanto local.

Para um bem de relevância nacional, o tombamento é realizado pela União, através do IPHAN. Na esfera estadual, no estado da Paraíba, o tombamento é feito por ato do governador, passando o bem protegido a ser acompanhado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP), nos termos do Decreto n. 5.357, de 16 de janeiro de 1991. Nos municípios, é realizado conforme as disposições legais específicas de cada um deles. O processo de tombamento poderá ocorrer, inclusive, em âmbito mundial, o qual tramitará junto à Unesco, caso em que o bem será reconhecido como Patrimônio da Humanidade.

O bem objeto de tombamento não terá sua propriedade alterada, porém deverá manter as mesmas características que possuía na data do tombamento, pois o objetivo é evitar a sua descaracterização ou, em último caso, a destruição. Convergiu com esse pensamento o fragmento de texto a seguir: “A preservação dos bens culturais ou ambientais se dá, impedindo principalmente a sua destruição” (Bomeny, 1991, p.137).

Além do tombamento, a preservação de bens históricos, artísticos e culturais pode ocorrer por meio do inventário, registrando-se as principais características de bens culturais e ambientais, e os municípios devem promover o desenvolvimento das cidades sem a destruição do patrimônio; as leis orgânicas municipais podem estabelecer benefícios, como a redução de impostos municipais, aos proprietários de bens declarados tombados, com o objetivo de fim de incentivar a preservação de tais bens, etc. Cabe ao órgão que efetuou o tombamento estabelecer os limites e as diretrizes para as possíveis interações sociais nas áreas próximas ao bem tombado. Sendo assim, quando algum bem é tombado, o que está próximo a ele também sofre a interferência do processo de tombamento, em maior ou menor grau.

Pela legislação vigente no Brasil, atualmente, há dois tipos de tombamento: quanto à manifestação de vontade e quanto à eficácia do ato. Quanto à manifestação da vontade, o tombamento poderá ser voluntário ou compulsório. No tombamento voluntário, o proprietário do bem a ser tombado se dirige ao órgão competente e provoca o tombamento. No tombamento compulsório, o órgão competente é que dá início ao processo de tombamento, notificando o proprietário. Quanto à eficácia do ato, poderá ser provisório ou definitivo. No tombamento provisório, mesmo que o processo de tombamento ainda não tenha chegado ao fim, seus efeitos já são produzidos sobre o bem. No tombamento definitivo, todo o procedimento foi cumprido, e o processo está terminado, não cabendo mais discussões.

O tombamento é ato de relevância não apenas para os órgãos responsáveis pela preservação do nosso patrimônio, mas para a sociedade em geral, pois os bens de interesse comum, históricos, artísticos e naturais serão preservados, garantindo-se assim que as gerações futuras também possam conhecê-los, pois, enquanto tombar for entendido como registrar, significa também que é igual a guardar, a manter, a preservar.

1.4 - Políticas públicas e valorização do patrimônio cultural

O patrimônio cultural que é conhecido e valorizado pelos indivíduos se torna mais protegido. Contudo, diante do inegável avanço do progresso, observa-se um prejuízo, ora material ora intangível, ao patrimônio, tanto nos monumentos e objetos físicos, quanto nas expressões culturais e artísticas, tradições orais e saberes e fazer das diversas populações. Então, para que essa perda seja minimizada diante do inevitável desgaste causado pelo desenvolvimento, os estados desenvolvem políticas públicas para proteção desses bens, representativos das manifestações culturais ou elevados à categoria de símbolos de uma comunidade. Essas políticas de preservação são propostas com o objetivo de reforçar a identidade coletiva, auxiliar no processo de educação e na formação dos cidadãos.

1.4.1 - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Com exceção do tombamento da cidade de Ouro Preto como monumento nacional, em 1933, até a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, foram raras as preocupações governamentais com o patrimônio nacional (Lemos, 2006). Contudo, existem registros da preocupação com sua preservação, em uma carta de 1742, na qual Dom André de Melo e Castro, Conde de Galveias, recomendou ao Governador de Pernambuco a preservação do Palácio das Duas Torres, construído em Recife, para o qual havia um projeto de mudança e transformação em um quartel, dizendo que

> "Pelo que respeita aos Quartéis que se pretendem mudar para o Palácio das Duas Torres, obra do conde Maurício de Nassau, (. . .) mas ainda me lastima mais que, com ela, se arruinará também uma memória. (Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional" [SPHAN], 1980, p. 31).

Depois, foram encontrados registros de 1923, de um anteprojeto de lei apresentado pelo pernambucano Luiz Cedro, visando à organização da defesa dos monumentos

históricos e artísticos nacionais, que propunha a criação de uma Inspetoria de Monumentos Históricos dos Estados Unidos do Brasil; outro anteprojeto de lei foi apresentado pelo estado de Minas Gerais em 1924, e ainda outro, pelo estado da Bahia, em 1927, sem que fossem efetivamente transformados em lei. Em 1928, o estado de Pernambuco autorizou através da Lei Estadual n. 1.918, de 24 de agosto, a criação da Inspetoria Estadual de Monumentos Nacionais e de um museu. (SPHAN, 1980). Em 1934, foi criada a Inspetoria de Monumentos Nacionais, vinculada ao Museu Histórico Nacional, primeira instituição pública de caráter nacional, com o objetivo de proteção do patrimônio cultural brasileiro; pouco depois, em 15 de janeiro de 1937, por meio da Lei n. 378, que reorganizou o Ministério da Educação, foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional que tinha por "finalidade promover, em todo o país e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional" (Santos, F. H., 2000, p. 30). Suas atribuições eram muitas, e a organização de sua forma de atuação foi regulamentada por meio do Decreto-lei n. 25, de 25 de dezembro daquele ano.

O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional desenvolveu muitas atividades para sensibilizar a população no que se refere à preservação do acervo cultural, criou museus, editou publicações técnicas, alcançando prestígio internacional nos primeiros anos da década de 40 do século XX. Em 1946, teve sua denominação alterada para Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e, finalmente, em 1970, foi transformado em instituto, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, denominação que permanece até hoje (SPHAN, 1980).

Porém, para que o patrimônio de um grupo social seja preservado, são necessárias políticas públicas com esse objetivo. No Brasil, historicamente, essas políticas foram escassas ou ineficazes, situação fática que começou a mudar com a decisão do Ministério da Cultura para organizar e implantar uma política específica para os museus que ressaltasse sua função social. Nesse contexto, a Política Nacional de Museus (PNM) lançada em 2003, apresentou como objetivo geral

> "Promover a valorização, a preservação e a fruição do patrimônio cultural brasileiro, considerado como um dos dispositivos de inclusão social e cidadania, por meio do desenvolvimento e da revitalização das instituições museológicas existentes e pelo fomento à criação de novos processos de produção e institucionalização de memórias constitutivas da diversidade sócio, étnico e cultural do país" (Política Nacional de Museus [PNM], 2003, p. 8).

Por ocasião do lançamento da PNM, o Ministro da Cultura ressaltou que

> "Uma política cultural deve ser vista como parte de um projeto de formação de uma nação democrática e plural", de modo que a implementação de um processo de intervenção precisa "escutar as pessoas e os órgão disseminadores da cultura e envolvê-los na formulação das políticas públicas necessárias. (. . .) Esse processo que agora se inicia reverencia exatamente a diversidade e a complexidade cultural do País" (Moreira, 2003, p. 3).

Portanto, a PNM procurou assegurar a participação de todos os envolvidos em qualquer que seja o projeto de ação e intervenção e reiterou o fato de que não se faz suficiente restringir o papel dos museus ao cumprimento de normas técnicas e de preservação de acervos, devendo ser ressaltada a sua função social. Sobre essa política, Meira disse

> "É parte de um grande projeto que visa englobar todos os caminhos e linguagens da cultura brasileira. (. . .) uma nova paisagem cultural, digna da grandeza da nação brasileira, dependerá do esforço coletivo, é que conclamamos a todos a se juntar nesse momento cívico em defesa do patrimônio cultural brasileiro" (Meira, 2003, p. 6).

Em artigo se reportando a documentos básicos e conceitos museológicos, Primo se referiu a essa política brasileira, que demonstra uma preocupação em incentivar a democratização dos museus e se transcreve abaixo o texto no qual a autora reconheceu que

> "O papel dos museus, no âmbito de **políticas públicas de carácter mais amplo**, é de fundamental importância para a valorização do património cultural como dispositivo estratégico de aprimoramento dos processos democráticos. Para cumprir esse papel, os museus devem ser processos e estar a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento" (Primo, 2007, pp. 131-132) (grifos originais).

O objetivo geral da PNM brasileira é

> "Promover a valorização, a preservação e a fruição do patrimônio cultural brasileiro, considerado como um dos dispositivos de inclusão social e cidadania, por meio do desenvolvimento e da revitalização das instituições museológicas existentes e pelo fomento à criação de novos processos de produção e institucionalização de memórias constitutivas da diversidade social, étnica e cultural do País" (PNM, 2003, p.8).

Entre os seus princípios orientadores estão o desenvolvimento de processos educacionais e o incentivo a programas e ações que viabilizem a conservação, preservação e permanência do patrimônio cultural. E, conforme Moreira, "O Ministério da Cultura, em sua atual gestão, vem sublinhando, desde 2003, a importância estratégica dos museus na inclusão social, na criação artística, na preservação do patrimônio e, ainda, na promoção do

direito cultural de todos os cidadãos" (2008, p. 10). Por existir uma vinculação entre a educação e o exercício da cidadania, abordam-se, a seguir, as ações educativas.

1.5 - Patrimônio cultural e ações educativas

Para que o patrimônio cultural cumpra sua função social, estando a serviço da sociedade para permitir seu desenvolvimento, não se pode olvidar de uma de suas funções de maior relevância – a função educativa. A Unesco, em 1956, em suas Recomendações da 9ª Conferência Geral, realizada em Nova Deli, Índia, reporta-se às pesquisas arqueológicas, referiu-se à educação, explicitando que "a autoridade competente deveria empreender uma ação educativa para despertar e desenvolver o respeito e a estima do passado, especialmente através do ensino de história, da participação de estudantes em determinadas pesquisas" (Cury, 2004, p. 74). Anos depois, na Convenção sobre a Salvaguarda do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, realizada na França, em Paris, 1972, tratando dos Programas Educativos, consignou que

> "Os Estados-partes na presente convenção procurarão por todos os meios apropriados, especialmente através de programas de educação e de informação, fortalecer o apreço e o respeito de seus povos pelo patrimônio cultural e natural definido nos art. 1 e 2 desta convenção" (Cury, 2004, p. 190).

Uma das organizações mundiais de proteção ao patrimônio cultural é o Conselho Internacional de Monumentos e Sítios – Icomos, e, na Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, realizada no México, em 1985, afirmou-se, entre os princípios que devem nortear tais políticas, que "A educação é o meio por excelência para transmitir os valores culturais nacionais e universais, e deve procurar assimilação dos conhecimentos científicos e técnicos sem detrimento das capacidades e valores dos povos" (Cury, 2004, p. 276).

Para Brandão, "a educação deve ser realizada como um serviço coletivo que se presta a cada indivíduo, para que ele obtenha tudo de que precisa para se desenvolver individualmente" (2008, p.62). Segundo ele, na Enciclopédia Brasileira de Moral e Cívica, editada pelo Ministério de Educação e Cultura, o vocábulo educação assim foi definido

> "Educação. Do latim *educere*, que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educado" (Brandão, 2008, p. 63).

A concepção de educação tem sido alterada ao longo dos anos para uma perspectiva mais ampla, assumido novas formas, novas características, e apresentando-se em diferentes modalidades, designadas de educação informal, formal e não formal.

Libâneo (2009), atribuindo-lhes distinções e articulações variadas, designou a primeira modalidade como não intencional e as outras duas como intencionais. Educação formal seria aquela estruturada, sistematizada, representada pela educação escolar; a educação não formal teria a intencionalidade, mas baixa estruturação e sistematização, e citou os equipamentos de animação cultural, os meios de comunicação e os movimentos sociais organizados. Finalmente, para ele, a educação informal abrangeria grande parte da educação que se processa no nosso meio, ocorrendo de forma não intencional, não sistemática e não planejada, características que não invalidam seu efeito educativo. Reiterou que

> "A educação informal perpassa as modalidades de educação formal e não-formal. O contexto da vida social, política, econômica e cultural, os espaços de convivência social na família, nas escolas, nas fábricas, na rua e na variedade de organizações e instituições sociais, formam um ambiente que produz efeitos educativos, embora não se constituam mediante atos conscientemente intencionais" (Libâneo, 2009 p. 91).

Um patrimônio cultural, qualquer que seja ele, possui um rico material a ser apropriado pela população, e essa apropriação pode ser transformada em uma prática social. Assim, os fazeres educativos diários podem, também, se utilizar dos acervos, de diversas formas e em distintos ambientes. Não se pode esquecer de que, na mesma linha de pensamento de Grunberg (2007) anteriormente transcrito, também para Halbwachs (2006) a história não é tudo o que resta do passado, pois, ao lado de uma história escrita, há uma história viva, que se perpetua ou se renova através do tempo. Então, é conveniente que se entenda que o patrimônio cultural pode ser um espaço de educação, onde também pode ocorrer a formação cultural, política e social de uma pessoa.

As concepções de Santos, M. C. sobre esse tema apontaram uma tendência da ação museológica como “uma ação educativa e de interação, que produz conhecimento e busca a construção de uma nova prática social” (2002, p. 13). Afirmou, ainda, que aquela ação constitui um compromisso social que permitirá “a formação do cidadão, para que ele possa transformar a realidade, tendo como base a cultura produzida, que será o estímulo para um novo fazer cultural” (1993, p. 106).

Ainda, conforme Santos, M. C. (1998), o processo educativo estabelecido por meio das funções básicas dos museus - preservação, pesquisa e comunicação - se utiliza da produção cultural da humanidade, produto de suas relações na sociedade, e poderão ser

efetivadas por meio de um processo interativo entre homem e patrimônio cultural. Para a autora, o patrimônio cultural é compreendido como a relação do homem com o meio em sua totalidade, ou seja, abrange o que é material, imaterial, natural e cultural, em suas dimensões de tempo e de espaço (Santos, M.C, 2000).

O aporte teórico referente à educação em si será desenvolvido nos Capítulos 3 e 4, e, com amparo no referencial teórico demonstrado nesta investigação, buscaremos analisar a junção 'homem/patrimônio cultural/educação', no que se refere à preservação do patrimônio e ao desenvolvimento do sentimento de pertença na formação da cidadania e memória histórica de cada sujeito nela envolvido, no caso específico da formação profissional dos jovens ex-alunos da Oficina Escola de Preservação do Patrimônio Cultural de João Pessoa. Acredita-se ser esta uma combinação possível, e transcreve-se oportuno texto de Brandão (2008, p. 7) que, de forma magistral, afirmou:

> "Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de algum modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação."

CAPITULO 2

OPÇÕES METODOLÓGICAS

O método são regras precisas e fáceis
para chegar ao conhecimento verdadeiro
de tudo do que se é capaz.
Descartes, 1988

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico desta investigação, qual seja, justificativa, problemática, objetivos, metodologias e instrumentos utilizados. Ao final, coloca-se também a descrição dos trabalhos de recolha de dados.

2.1 - Justificativa da investigação

Esta investigação se justifica por se considerar que o patrimônio cultural é essencial para a população de uma cidade no que se refere à valorização da sua memória coletiva, ressaltando-se os aspectos históricos e culturais. Além disso, em termos subjetivos, é importante pelo fato de a autora da proposta ser envolvida com o patrimônio cultural por ter graduação em Química Industrial, sendo uma profissional em restauração de bens culturais móveis e integrados, com atuação em museus, possuindo formação técnica especializada na área, com cursos e trabalhos realizados na Europa, e integrar, como membro individual, o Conselho Internacional de Museus (ICOM) inscrita no Comitê Internacional de Conservação (ICOM-CC).

As contribuições socioculturais desta investigação serão o registro acadêmico dos resultados de uma experiência didática e a divulgação do conjunto de ações do trabalho educativo iniciado com a referida oficina-escola, que foi a primeira instalada no Brasil, em

1991, por ocasião das celebrações do 5º Centenário do Descobrimento da América, e serviu de modelo para a implantação das oficinas escolas de Salvador/Bahia, em 1997, e de São Luiz/Maranhão, em 2006. Foi utilizada também como referência para uma escola nos mesmos moldes, em Recife/Pernambuco, em 2004.

O recorte temporal selecionado abrange as três últimas turmas de alunos qualificados sob a vigência do convênio com a Espanha. A VI turma estudou durante o período de janeiro de 2003 a dezembro de 2004, formando 55 concluintes; a VII turma, de janeiro de 2005 a abril de 2007, formou 31 concluintes, e na VIII turma, de maio de 2007 a abril de 2009, foram concluintes 27 alunos. Essa diferença entre os meses de início e término das turmas decorreu de atrasos nos repasses financeiros pelas instituições parceiras e no andamento das obras onde ocorrem as aulas práticas, conforme os relatórios de atividades gerados pela oficina-escola nos respectivos exercícios.

Por essas razões, considera-se que a divulgação deste trabalho possa sensibilizar os gestores das políticas públicas relacionadas com o patrimônio cultural para possibilitarem a permanência das atividades da Oficina-escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa. É possível que o conhecimento das ações nela desenvolvidas possa servir como exemplo para práticas educacionais a serem utilizadas em outras realidades paraibanas e/ou brasileiras.

2.2 - Problemática e objetivos da investigação

2.2.1 - Questão de partida

- Quais foram os resultados das práticas educacionais desenvolvidas pela Oficina-escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa durante o período de 2003 a 2009, em relação a dados qualiquantitativos relacionados aos alunos formados por ela?

2.2.2 - Objetivos da investigação

Objetivo geral

- Conhecer quais foram os resultados das práticas educacionais desenvolvidas pela Oficina-escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa

durante o período de 2003 a 2009 em relação a dados qualiquantitativos relacionados aos alunos formados por ela.

Objetivos específicos

- Elaborar o levantamento documental da oficina-escola, através da análise de fontes primárias e de relatos colhidos nas entrevistas.
- Avaliar a efetiva formação profissional especializada que foi adquirida pelos jovens que participaram daquela oficina-escola, relatando a trajetória de vida de alguns deles.
- Dimensionar os resultados efetivos da oficina-escola, no que se refere aos valores adquiridos e à respectiva inserção profissional dos ex-alunos, que são jovens originários de áreas de risco social.
- Descrever qualiquantitativamente as ações educativas desenvolvidas na oficina-escola, durante o período de 2003 a 2009, recorte temporal para esta investigação.

2.3 - Metodologia

De origem grega, a palavra **método**, ou *methodos*, é formada pela junção de *metá*, atrás, em seguida, através de, e *hodós*, caminho, logo, pode significar maneira de se fazer algo ou caminho para chegar a um fim (Houaiss, 2009, p. 1284). Para Umberto Eco (2008), "fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr em ordem as próprias ideias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um 'objeto' que, como princípio, possa também servir aos outros". Então, pode-se dizer que, com a junção da teoria e da prática ocorre a construção do conhecimento científico, aperfeiçoamento metódico do conhecimento comum, que passa a ser organizado e explicativo.

Minayo (1998) entendeu que metodologia é o caminho e instrumento próprios da abordagem da realidade. Ocupa um lugar central no interior das teorias sociais, fazendo parte intrínseca da visão social do mundo vinculada na teoria. Inclui, assim, as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a realidade e também o potencial criativo do pesquisador. No seu entender, nos últimos vinte anos, a complexidade das pesquisas nas áreas sociais vem aumentando, o que leva o investigador a conjugar os métodos já conhecidos, ou buscar novos métodos.

Esta foi uma pesquisa de natureza qualiquantitativa. Laville e Dione (2008, p. 225) bem explicaram as diferenças entre as pesquisas qualitativas e as quantitativas. Para eles, na abordagem quantitativa são construídos distribuições de frequência e outros índices numéricos. Os adeptos dessa abordagem explicam que esses tipos de medidas veiculam a maior parte, se não todos os sentidos dos conteúdos, e que esse gênero de estudo é a forma mais objetiva de alcançar esses sentidos. No entanto, de acordo com o nosso entendimento, os números não se explicam por si só e apresentam o risco de serem manipulados. Além disso, mesmo os estudos quantitativos são relacionados a teorias que complementam a análise dos dados captados por esta metodologia.

Continuaram aqueles autores afirmando que a abordagem qualitativa se apoia, como a precedente, em uma categorização dos elementos. Mas, antes de reduzir a uma simples frequência, todos aqueles, reduzidos sob uma mesma rubrica como se fossem equivalantes, o pesquisador detém-se em suas peculiaridades, nas nuanças que aí se expressam, do mesmo modo que nas relações entre as unidades de sentido assim construídas. Seu postulado subjacente é que a especificidade dos elementos do conteúdo e as relações entre esses elementos são portadoras da significação da mensagem analisada e que é possível alcançá-la sem mergulhar na subjetividade. É importante explicitar que, também de acordo com as nossas reflexões, os supracitados elementos não surgem apenas dos dados empíricos e sim da intenção do pesquisador, que por sua vez é gerada e complementada pelas teorias explicativas do fenômeno em estudo, quando então se torna um objeto de pesquisa.

Para eles, uma, temendo a subjetividade do pesquisador, concede importância à frequência da ocorrência das palavras, expressões ou temas e a outros índices tomados como medidas objetivas no sentido do conteúdo. Para a outra, é menos a frequência do que a presença (ou a ausência) de uma característica que importa. As perspectivas quantitativas e qualitativas não se opõem então e podem até parecer complementares, cada uma ajudando à sua maneira o pesquisador a cumprir sua tarefa, que é a de extrair as significações essenciais da mensagem.

Para dar conta deste estudo, utilizou-se o recorte metodológico e instrumental de estudo de caso. No entanto, pelo fato de ser um estudo de caso, as análises qualitativas foram essenciais e os dados quantitativos entraram para ilustrar os resultados obtidos nesta pesquisa.

Diante de várias possibilidades, optou-se por um estudo de caso para esta investigação, considerando pormenorizadamente os pontos de partida da pesquisa, os seus contornos, a pertinência das suas opções metodológicas, assim como o seu próprio tema, inserto na área de conhecimento das ciências sociais.

Stake (1994, p.236)[19] enfatizou que o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Uma questão fundamental, segundo ele, é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso.

Referindo-se ao estudo de caso, Duarte (2008, p. 114) disse que "certos processos e situações correm risco de passar despercebidos em estudos de dimensão maior, ao passo que a análise de casos, mesmo de casos pouco habituais, pode ser ilustrativa de circunstâncias cruciais para os sistemas e organizações". No mesmo artigo, em outro momento, o autor concluiu

> Renovo a proposta de que esta é uma questão fundamental a compreender entre nós e de que o estudo de caso é uma modalidade séria ao alcance dos parcos recursos de um investigador individual, em trabalho académico ou outro, de preferência a modalidades de investigação de perspectiva mais vasta. Realizado em profundidade, quer na modalidade de estudo intrínseco (Stake) ou singular-holístico (Yin) sobre problemas educacionais que surgem na prática quotidiana, quer na modalidade instrumental (para estudar uma inovação, uma reforma, uma teoria), o estudo de caso pode ser uma contribuição séria para a investigação em educação' (p.125).

Por sua vez, Abreu disse que o estudo de caso constitui

> 'Um modo de investigação particularmente útil para a abordagem de contextos restritos, mas com maior profundidade. (…) A unidade social em análise não pode ser muito ampla, nem o período dedicado ao estudo muito restrito, devido às dificuldades que a observação intensiva coloca ao investigador" (2001, p.154).

Referindo-se aos estudos do final do Século XIX e início do Século XX, e especificamente sobre o estudo de caso, André (2005, p. 13) afirmou que “o principal propósito desses estudos era realçar as características e atributos da vida social". Disse que “não atendem, pois, aos princípios, as abordagens qualitativas, que constituem os fundamentos do estudo de caso que se consolidou na área de educação, nos últimos trinta anos” (André, 2005, p. 14). Citou Merrian (1988, p. 14-15), quando explicou que para Stake o conhecimento gerado a partir de um estudo de caso é diferente do conhecimento derivado de outras pesquisas, porque o conhecimento gerado pelo estudo de caso é **mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor, baseado em populações de referência determinadas pelo leitor** (grifo original).

[19] *In* André, 2005, p.14.

2.3.1 - Sujeitos

Para esta investigação, utilizou-se uma amostra com cinquenta sujeitos, sendo uma amostra não probabilística acidental, com participação voluntária. Para Pádua (2000), amostra é “a representação menor de um todo maior, a fim de que o pesquisador possa alimentar um dado *universo*, a amostra *representa* o todo". Assim, a definição da população ou universo a ser estudado e do que é sua amostra representativa é a base do plano de verificação.

No período estudado, a oficina-escola formou 113 alunos, conforme os relatórios de atividades dos respectivos anos. Deles, 31 ex-alunos matriculados na VI, VII ou VIII turmas participaram da investigação, correspondendo a 27,43% do total de alunos daquelas turmas. Dezesseis entrevistados possuíam algum vínculo com a oficina-escola, dentre eles a diretora da instituição, dois coordenadores pedagógicos, um coordenador de práticas, seis professores de disciplinas, dois servidores administrativos e quatro técnicos que prestaram serviços ocasionais durante aquele período; e entrevistaram-se, ainda, três jovens que tentaram ingressar na oficina-escola e não conseguiram.

Durante a graduação da autora em Química Industrial, uma das disciplinas cursadas foi Mineralogia, e nela, ao conhecer o processo de formação dos minerais, suas características, as formas de clivagem e de lapidação[20], passou a interessar-se pelo estudo das gemas. Não existe uma definição aceita por todos para esse termo, porém, segundo Schumann (2006, p.10), "há um denominador comum, todas as gemas têm algo especial, alguma beleza em torno delas." As gemas são principalmente minerais como o diamante, minerais agregados como o jade, ou mais raramente as rochas, como lápis lazúli; outras são de origem orgânica, como o âmbar, o coral e a pérola, e outras, ainda, podem ter origem sintética, como o zircônio.

Algumas gemas são raras e belas devido à cor, a um fenômeno ótico exclusivo, ou a um brilho diferenciado, e as características que as valorizam só se apresentam depois da lapidação, procedimento de valorização de um material que exalta suas características intrínsecas, e a não sujeição a esse processo o faria permanecer em sua forma bruta, sem demonstrar sua beleza[21].

Na pesquisa de campo, teve-se a oportunidade de entrevistar a pessoa que foi secretário da oficina-escola desde sua criação em 1991 até o ano de 2004, e uma frase sua

[20] Diz-se que um mineral possui clivagem quando, ao aplicar sobre ele uma força adequada, ele se rompe de modo a produzir superfícies planas definidas. Sendo a clivagem o rompimento de um cristal entre planos de átomos, é uma propriedade direcional, e por meio dela pode-se indicar a qualidade (Dana, 1976).
[21] Lapidação é a valorização de um material que de outra forma poderia passar apenas como um material bruto insignificante. (Schumann, 2006).

chamou à atenção, pois disse que "os alunos chegavam brutos à oficina-escola e de lá saíam lapidados." Também um ex-aluno usou o mesmo termo, dizendo que a oficina-escola o lapidou. Conjugando o trecho da entrevista com os depoimentos e o conhecimento anteriormente adquirido, optou-se por nomear os ex-alunos que foram entrevistados não como aluno A, aluno B, ou usar pseudônimos sem referência. Atribuiu-se a cada um deles o nome de uma gema[22].

Sendo o diamante a gema de maior dureza[23], a mais difícil de ser lapidada, seu nome foi atribuído àquele ex-aluno que, segundo os entrevistados, passou pela maior e mais difícil transformação de vida, porque saiu do caos das drogas para uma vida de trabalho digna e responsável. Outra atribuição escolhida foi o nome de pérola, uma gema orgânica, de formação demorada, utilizada para nominar um ex-aluno que lá chegou analfabeto, com dificuldade de expressão, extremamente tímido, e que foi gradativamente evoluindo, em um processo lento que guarda similaridade na formação da gema, camada após camada. O lápis lazúli é um mineral de composição mista, que quanto menores as incrustações, maior seu valor. Com o nome dessa gema foi designado um ex-aluno que descobriu habilidades desconhecidas e hoje sobrevive de seu trabalho, como restaurador. No Capítulo 3, que trata da oficina-escola, seus alunos e corpo técnico, abordam-se com alguns detalhes, relatos da vida desses ex-alunos.

Os demais ex-alunos foram nominados por Ágata, Água-marinha, Amazonita, Ambar, Ametista , Apatita, Berilo, Citrino, Coral, Crisoberilo, Esmeralda, Granada, Hematita, Jade, Jarina, Jaspe, Labradorita, Malaquita, Ônix, Opala, Quartzo, Rubi, Rutilo , Safira, Topázio, Turmalina, Turquesa e Zircônio, de forma aleatória. Os entrevistados foram referenciados com o nome de um ser mitológico clássico, seguido da atividade que desenvolveram na oficina-escola, ou da profissão que exercem, para aqueles que prestaram serviços ocasionais àquela instituição.

Nas transcrições de depoimentos, quando o entrevistado se referiu a alguma pessoa pelo nome, optou-se por colocar AA; caso a referência tenha sido a mais de um nome, seguiu-se a ordem AA, BB. Esses cuidados garantiram os princípios éticos para a investigação e apresentação de seu resultado, procurando proteger os direitos dos sujeitos participantes, ressaltando a confidencialidade e o anonimato; a obtenção de autorização, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a gravação e reprodução dos depoimentos, como também Autorização para publicação das imagens, cujos modelos se encontram nos anexos.

[22] Informações específicas sobre gemas, consultar Schumann, W. (2006).
[23] A dureza de um mineral é a resistência que sua superfície lisa oferece ao ser riscado. Como as outras propriedades físicas, a dureza depende da estrutura do cristal (Dana, 1976).

Nas transcrições de depoimentos, os vocábulos ou pequenas frases que chamaram a atenção foram grafados em negrito. Quando o grifo era original de um autor, utilizado para a fundamentação teórica, foi mantida a forma original e, se era em negrito, ao final da mesma colocou-se a informação grifo original entre parêntesis.

2.3.2 - Instrumentos

O estudo de caso será tratado aqui como método e instrumento de pesquisa ao mesmo tempo. Instrumento porque dá o recorte da pesquisa, e método porque permite uma visão ampla da forma de tratar os dados e também porque requer o uso de outros instrumentos. Ao se referir às fontes para um estudo de caso, Yin (2009) estabeleceu que "As evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos" (p.109).

Sendo esta pesquisa um estudo de caso, comporta a pesquisa documental, e por meio dela procura-se identificar os registros das ações desenvolvidas pela oficina escola. Ao referirem-se ao levantamento documental, Laville e Dionne (2008, p. 168) afirmaram que "documentos não são arquivos ultrapassados, mas veículos vivos de informação."

A consulta às informações constantes em documentos[24] para análise é uma das técnicas de suporte mais utilizadas nos estudos de investigação qualitativa. A pesquisa documental se constitui, para alguns autores[25], através do seu uso, um complemento das informações obtidas por meio de outras técnicas, por revelarem novos aspectos de um problema. Em consonância com esse pensamento, Lüdke e André (1986) afirmaram que os documentos são "uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas as evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador" e acrescentaram: "pode constituir-se numa técnica valiosa de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja descobrindo aspectos novos de um tema ou problema" (p. 38).

A consulta às fontes primárias representadas por documentos produzidos pelos ex--alunos e pela oficina-escola permitiu obter-se uma visão mais aprofundada daquela realidade. Juntamente com os documentos, utilizaram-se também as fontes orais, representadas pelas entrevistas que, de acordo com Minayo (1998), se classificam como semiestruturadas. Segundo a autora, por se tratar de importante componente da pesquisa

[24] Entendidos como todos os materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano (Bogdan e Biklen, 1994, Lüdke e André, 1986).
[25] Bardin (1977), Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986).

qualitativa, a entrevista semiestruturada merece destaque na pesquisa. Complementa-se a definição da entrevista semiestruturada com os dados de Bogdan e Biklen (1994), os quais enfatizaram que este instrumento é mais usado em pesquisa qualitativa.

A respeito dessa técnica, Bogdan e Biklen lembram que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (1994, p. 134). Na mesma obra, um pouco adiante, acrescentaram

> "Nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter (*sic*) dados comparáveis entre os vários *sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão. Se bem que esse tipo de debate possa animar a comunidade de investigação, a nossa perspectiva é a de que não é preciso optar por um dos partidos. A escolha recai num tipo particular de entrevista, baseada no objectivo da investigação. Para além disso, podem-se utilizar diferentes tipos de entrevista, em diferentes fases do mesmo estudo. Por exemplo, no início do projecto pode parecer importante utilizar a entrevista mais livre e exploratória, pois nesse momento o objectivo é a compreensão geral das perspectivas sobre o tópico. Após o trabalho de investigação, pode surgir a necessidade de estruturar mais as entrevistas de modo a obter dados comparáveis num tipo de amostragem mais alargada" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135-136).

Bogdan e Biklen (1994, p. 137) salientaram, contudo, que não existem propriamente regras que se apliquem, de modo diferente, a todas as entrevistas, a não ser “a necessidade de ouvir cuidadosamente". Segundo os mesmos autores, os entrevistadores devem considerar que as opiniões dos entrevistados podem ser divergentes em relação a um mesmo ponto, que suas opiniões podem colidir umas com as outras, pelo que se torna imprescindível que o entrevistador tenha sempre em mente que “o seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los".

Os investigadores têm vindo a dar cada vez mais crédito à informação verbal. Contudo, Foddy (1996) acrescentou que se torna essencial melhorar a qualidade da recolha de informação verbal; para que tal suceda, é preciso perceber a articulação entre as perguntas e as respostas.

Referindo-se às entrevistas, Laville e Dionne disseram que

> "Pouco importa a técnica ou o instrumento utilizado. A coleta de testemunhos exige que o pesquisador dirija-se a pessoas que querem responder às perguntas, que têm a competência para fazê-lo e que o fazem com honestidade. (. . .) O recurso ao testemunho permite a exploração do conhecimento das pessoas, mas também de suas representações, crenças, valores, sentimentos e opiniões" (2008, p. 190).

Na pesquisa de campo, foi aplicado aos ex-alunos um conjunto de perguntas fixas por questionário. Vários autores entendem ser relevante a utilização do questionário para a recolha de dados. Dentre eles, Hoz (1985, p.58) disse que “o questionário é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se considera relevante de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar". Sobre o questionário, Anderson e Arsenault (1998, p. 170) afirmaram que “tornou-se num dos mais usados e abusados instrumentos de recolha de informação. Se bem construído, permite a recolha de dados fiáveis e razoavelmente válidos de forma simples, barata e atempadamente".

Coutinho (2005, p. 121), reportando-se aos indicadores que um questionário é capaz de medir, enumerou o "*Background* pessoal (idade, sexo, nível de instrução), classe social, tipo de organização, preferências, atitudes, percepções, opiniões e grau de empenho". Por sua vez, Foddy (1996, p. 142) opinou no sentido de que “as respostas abertas devem ser utilizadas na fase inicial da investigação, de modo a que possa identificar categorias utilizáveis como opções de resposta nas perguntas fechadas”, opinião partilhada pela maioria dos investigadores. Também sobre a aplicação de questionário, Günther (1999, p. 231) disse que perguntar às pessoas sobre o que fazem (fizeram) e pensam (pensaram) é um método para coletar informação sobre suas ideias, sentimentos, planos e crenças, como também sobre a origem social, educacional e financeira. Acresceu o autor, na mesma página, que ”dados também são levantados através de observações, de experimentos e de busca em arquivos, além da interação pergunta-resposta".

Após a recolha, os dados foram separados para estudo. Uma parte dos dados coletados foram tratados quantitativamente pelo *software* estatístico SPSSWIN versão 15.0, e as demais informações, para as quais foi realizada a análise qualitativa, foi utilizada a análise de conteúdo para auxiliar na sistematização dos dados recolhidos.

Também se utilizou de pequenos relatos de vida. Procurou-se perceber razões, motivos e sentimentos, ou seja, conhecer os mundos em que os ex-alunos viviam e compreender a vida daqueles jovens, como eles viviam e como vivem após a passagem pela oficina-escola. Para a construção desses relatos, utilizou-se, por analogia, o fundamento teórico das histórias de vida. Segundo Sofia António[26] "as histórias de vida permitem reconhecer o sujeito não só enquanto profissional ou agente de uma determinada acção, mas também, enquanto pessoa. Neste sentido, a recolha de informação humaniza a própria investigação". Para a autora, quando se tem como objetivo de estudo explorar ideias e perceber sentimentos, o uso de histórias de vida está, por si só, justificado. Acrescentou

[26] *In* Teodoro, 2004, p. 98.

que essa técnica de investigação possibilita ao investigador verificar a "importância atribuída pelos narradores aos acontecimentos, abrindo, não raras vezes, a porta a novos significados; uma vez que, contribui para o entendimento das representações e da interpretação dadas aos diferentes acontecimentos da vida quotidiana do sujeito" (António, 2004, p. 99).

As histórias de vida constituem um enredo único e complexo onde as relações familiares, o desenvolvimento pessoal, o meio social e cultural no qual o indivíduo se insere, a carreira profissional e o próprio quotidiano pessoal e profissional se vão desenrolando. As relações e as atitudes que o sujeito tem consigo próprio e com o mundo podem aflorar. A abordagem qualitativa, ou investigação interpretativa, segundo Minayo (1998), pode ser caracterizada por um método de compreensão e de reflexão sobre um tema, de forma que

> "Em estudos com segmentos sociais especiais, interessa trabalhar com a lógica interna do grupo, recuperando a definição da situação oferecida pelos próprios sujeitos intervenientes, assim como as significações e revelações que expressam através dos seus relatos. A sua oralidade não se limita apenas a informar sobre o que é real, sob o seu ponto de vista, mas também valoriza, julga e estabelece prioridades, projetando o seu social" (Minayo, p. 24).

A escolha da análise de conteúdo como referência metodológica decorreu do fato de haver nela a possibilidade de melhor serem avaliados os dados extraídos das informações de campo, especialmente nas histórias de vida. Segundo Laville e Dionne, o material coletado em uma pesquisa, mesmo organizado, não permite extrair tendências claras e, ainda menos, chegar a uma conclusão, sendo necessário empreender um estudo minucioso de seu conteúdo para captar-lhe o sentido, e até as intenções, avaliando, comparando e descartando, de forma que seja selecionado apenas o essencial, em torno das ideias principais. Para esses autores,

> "A análise de conteúdo consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação (...) pode se aplicar a uma grande diversidade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias, etc. Pode-se assim usá-la no estudo de embates políticos, de estratégias ou, ainda, para esclarecer fenômenos sociais particulares" (Laville e Dionne, 2008, p. 214).

O verdadeiro fim da análise de conteúdo, segundo Bardin (2009), é a inferência, na medida em que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características dos materiais empíricos que serão levantados, enumerados e organizados. Afirmou a autora, em momentos distintos que "tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo" (p. 34), que "a análise de

conteúdo, por seu lado, visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares" (p. 46) e que "os conceitos-chave são, portanto, intermediários entre a teoria (construída) e os dados verbais (brutos)" (p. 156).

Também sobre análise de conteúdo, Franco manifestou seu pensamento no sentido de que

> "O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Porém, para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais. Torna-se indispensável considerar que a emissão das mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas, está necessariamente vinculada às condições contextuais de seus produtores. Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis" (Franco, 2008, p. 12).

O material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um conteúdo e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação que deve manter uma estreita vinculação com a teoria escolhida pelo investigador a fim de cumprir com os objetivos propostos em sua pesquisa (Vala, 1986), e era isso o que se pretendia nesta investigação.

Segundo Machado Pais (2001, p.155), durante muito tempo - praticamente até os anos 70 - a análise de conteúdo foi sinônimo de análise de fontes escritas. Hoje em dia, a análise de conteúdo deve orientar-se não apenas para o conteúdo semântico das mensagens, como também para a informação.

Os dados coletados na pesquisa de campo foram analisados conjuntamente, seguindo-se a técnica da análise de conteúdo uma vez que a análise conjunta das informações (fontes orais) prestadas por ex-alunos, seus professores e técnicos, e as fontes documentais são importantes porque, segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador é o principal instrumento dessa pesquisa.

Por sua vez, em Laville e Dione (2008, p. 43), encontrou-se que “Quando se trata do real humano, tentemos conhecer as motivações, as representações, consideremos os valores, mesmo se dificilmente quantificáveis; deixemos falar o real a seu modo e o escutemos." Então, fez-se necessária a junção dos testemunhos, dos documentos, de outras fontes possíveis, e sua análise conjunta, pois, para Yin (2005), as seis fontes principais apresentam seus pontos fortes e fracos, e nenhuma fonte única possui uma vantagem indiscutível sobre as outras. Na verdade, as várias fontes são altamente complementares, e um bom estudo de caso utilizará o maior número possível delas.

Na visão de Machado Pais a análise de conteúdo não se limita à superfície textual das entrevistas transcritas. As realidades semânticas (as ideias e seus significados) e pragmáticas (as dos usos) em relação às quais essa superfície textual adquire sentido, constituem justamente o conteúdo de um texto. Sugeriu que se destaquem pequenos pedaços de texto que se estabelecem como

> "Unidades básicas de relevância' (*unidades de registro*), a um nível elementar; partindo de palavras que condensam conteúdos semânticos, e que essas unidades, por sua vez, podem ser concentradas em conteúdos–chave do processo de análise – técnica de que, aliás, se utiliza sob o nome genérico de 'palavras-chave' ou *key-word in context"* (2003, p. 116).

O objetivo foi articular as constelações de palavras-chave ou unidades de registro ou ainda unidades de sentido com os respectivos enquadramentos contextuais. Estes se revelam como marcos interpretativos que podem expressar os sentidos que poderão estar nas entrelinhas das entrevistas.

Nesta investigação, foram observadas as determinações da Resolução n. 196, datada de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde brasileiro, quanto aos aspectos éticos de pesquisa, uma vez que envolve seres humanos; e as citações e referências seguiram as normas da *American Psychological Association*, conforme recomendado pelo Despacho n. 101, de 26 de maio de 2009, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

2.3.3 - Descrição

A investigação foi desenvolvida através de etapas que se inter-relacionaram e se complementaram. A primeira fase desta investigação foi realizada nos meses de abril a dezembro de 2010. Durante aquele período, teve-se irrestrito acesso aos relatórios de atividades produzidos pela equipe técnica e demais documentos da oficina-escola, com os

quais se iniciou a análise documental. Além dos relatórios referentes ao período estudado, realizaram-se leituras em relatórios e documentos de outros períodos, principalmente daqueles iniciais, para entender melhor a filosofia de trabalho da instituição. O acesso a tal fonte primária foi de fundamental importância, por serem documentos muito ricos em elementos para estudo e análise. Sem eles esta pesquisa ficaria desprovida de maior fidelidade e riqueza dos elementos essenciais para quem pretende conhecer a formação profissional que foi oferecida pela oficina-escola e seus resultados. Os documentos que estavam em suporte papel foram digitalizados e foram entregues cópias dos arquivos gravados no formato pdf como contrapartida da investigadora para a instituição.

Na pesquisa documental procuraram-se identificar os registros das ações desenvolvidas pela oficina-escola. Todos os relatórios a que se teve acesso foram separados por matéria, uma vez que se buscava analisar a formação técnica, e eles foram organizados cronologicamente para facilitar as consultas.

Naquela fase, também foram identificados os possíveis sujeitos a serem entrevistados e iniciaram-se, em seguida, os contatos, convites e agendamento das entrevistas com os professores e técnicos que estiveram envolvidos no recorte temporal do estudo. A partir de março de 2011, realizaram-se as entrevistas com aquelas pessoas, partindo-se de roteiros de elaboração prévia, mas, durante o processo, em alguns momentos, quando o assunto assim o exigiu, as colocações foram adequadas para se tornarem mais compreensíveis, daí a opção pela entrevista semiestruturada. Concomitantemente, foi realizada parte das pesquisas bibliográficas, uma das fontes para este estudo, mas buscou-se combiná-la com outros procedimentos metodológicos, especialmente a pesquisa documental, através da qual foram analisados todos os relatórios técnicos produzidos pela oficina-escola, os resultados dos questionários e os dados recolhidos por meio das fontes orais, todos referentes ao período estudado.

Posteriormente, foi iniciada a fase mais difícil para a recolha de dados, que foi a localização dos ex-alunos. A maioria deles reside em locais de difícil acesso, mudam o número do telefone para contato com muita frequência e, costumeiramente, não são conhecidos pelo nome, e sim por um apelido, de modo que ou as informações existentes na oficina-escola nem sempre estavam atualizadas, ou não se localizava o ex-aluno pelo nome, desconhecido na localidade.

Com o auxílio de dois professores, parte dos ex-alunos que integrava o lapso temporal estudado foi localizada, e aqueles que concordaram em participar da investigação responderam ao guião e concederam depoimentos. A diretora da oficina-escola cedeu o espaço de uma sala para que fosse possível realizar as entrevistas, por ser a escola já conhecida dos ex-alunos e professores e situada em local de fácil acesso para eles. Em

virtude desse fato, alguns entrevistados utilizaram o vocábulo 'aqui' e/ou responderam às perguntas no tempo presente, como se ainda estivessem em atividade na oficina-escola, ou seja, a instituição marcou as vidas de todos os que passaram por ela. Com a ajuda de uma coordenadora pedagógica, conseguiu-se entrevistar um ex-aluno que reside na Itália e estava em João Pessoa visitando familiares, e, por intermédio da orientadora desta investigação, entrevistou-se uma técnica em restauração, ex-colaboradora da oficina-escola, que reside em Portugal.

A aplicação dos inquéritos e as entrevistas foram conduzidos pela autora deste trabalho. As entrevistas foram gravadas em fitas *cassete*, totalizando mais de vinte horas de gravação, que posteriormente foram transcodificadas e reduzidas a textos escritos pela investigadora, mantendo-se, em alguns casos, os erros em relação à língua pátria, sendo grafadas as palavras tal como foram faladas, para que se possa perceber, por meio do conteúdo linguístico, a origem dos alunos.

Para a análise dos dados, também houve certa dificuldade. A utilização do *software* SPSSWIN foi recomendado pelo professor coordenador deste mestrado, mas, sendo um pacote estatístico de utilização pouco comum no Nordeste do Brasil, são poucas as pessoas que sabem utilizá-lo corretamente, e isso dificultou o trabalho. Também, no que é pertinente à seleção do que deveria ser utilizado, houve dificuldade diante do grande volume de informações recolhido. Em síntese, foram esses os instrumentos, materiais e ocorrências havidos durante a investigação.

CAPÍTULO 3

A OFICINAESCOLA: SEUS PROPÓSITOS, PROFESSORES E ALUNOS

As raízes culturais são indispensáveis
na formação do futuro cidadão consciente e participativo.
Evelina Grunberg , 2007.

Iniciam-se neste capítulo as análises dos dados documentais e empíricos de cunho qualitativo referentes às falas dos professores e aos relatos de vida dos alunos. Para Pádua (2000), "As mudanças mais fundamentais em qualquer ciência comumente resultam não tanto da invenção de novas técnicas de pesquisa, mas, antes, de novas maneiras de se olhar para os dados, dados estes que podem ter existido por longo tempo". E isso foi o que se desejou fazer nessa investigação - analisar as informações recolhidas com uma diferente forma de olhar. Para tanto, fez-se uma contextualização da instituição escolhida como universo para essa investigação, abordando a sua criação, o modelo no qual foi inspirada, o projeto pedagógico e o tipo de formação profissional que ofereceu enquanto esteve em funcionamento. Discorreu-se também sobre os professores e os alunos. Sobre estes, descreveram-se suas origens, critérios de seleção para ingresso, dificuldades vivenciadas no processo de aprendizagem, valores adquiridos e mudanças comportamentais.

A Oficina-escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa funcionou de 1991 a 2009 em virtude de um convênio realizado com a Espanha e o complemento financeiro de dois parceiros - o Governo do Estado da Paraíba e a Prefeitura Municipal de João Pessoa. Durante a recolha de dados para esta investigação, a escola não estava em funcionamento, em virtude da extinção do convênio de cooperação internacional, o que levou a se utilizarem informações constantes em documentos como também relatos de memória.

3.1 - João Pessoa - origem e centro histórico

O contexto da oficina-escola é relacionado com o patrimônio cultural edificado da cidade de João Pessoa-PB, e esta é a razão de se dar visibilidade à síntese da história do estado da Paraíba e da sua capital. As terras onde hoje se localiza o estado da Paraíba pertenciam inicialmente à Capitania de Itamaracá. Para Freire(1982, p. 14),

> "Possuía trinta léguas de frente a partir da foz do rio Santa Cruz (hoje rio Igaraçu) até a Baía da Traição. Compreendia o litoral e a região adjacente ao rio Paraíba, chamado São Domingos. Era rica em pau-brasil, madeira muito procurada e de grande importância no mercado europeu para aplicação na tinturaria."

Essas terras eram ocupadas pelos índios caetés, potiguaras e tabajaras, silvícolas bravios, influenciados pelos traficantes franceses que exploravam o pau-brasil, e que desejavam que continuassem hostis aos exploradores de outras nacionalidades. Após muitos anos de lutas e tentativas frustradas de ocupação pelos portugueses, finalmente a povoação iniciou pelo Porto do Casario, às margens do rio Sanhauá, possivelmente no local hoje conhecido como Porto do Capim.

Segundo Freire (1982, p. 18), "no dia 3 de agosto de 1585 a paz já estava firmada . No dia 5 de agosto, dia de Nossa Senhora das Neves, João Tavares escolheu o lugar para um forte em madeira na encosta de uma colina fronteira ao rio Sanhauá". No mesmo sentido, são as descrições de Aquino (1988), para quem "o marco da criação da cidade ocorreu em 5 de agosto de 1585, dia de Nossa Senhora das Neves, por cujo respeito depois se pôs esse nome na povoação e a tomaram por patrona" (38). Continuou afirmando esse autor que

> "O porto era bom, protegido e alcantilado, podendo abrigar muitas embarcações e dava pé a navios de maior calado. Havia no próprio sítio água boa e abundante, para atender as necessidades dos habitantes e abastecer as embarcações, e muita pedra calcárea para as construções. O casario devia ir ocupando a subida da colina próxima ao porto e se espraiar pela planície de mais de meia légua" (Aquino, 1988, p. 38).

É nesse local que hoje se situa a cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba onde a pesquisa foi desenvolvida. Inicialmente foi nomeada Filipeia de Nossa Senhora das Neves, em homenagem ao rei de Espanha que juntamente com Portugal formavam a União Ibérica, período de 1580 a 1640 no qual houve a centralização dos governos de Portugal e Espanha sob o domínio de um mesmo rei (Freire, 1982).

Durante a ocupação holandesa (1634-1645), denominou-se Frederica (Frederikstadt); possuía em torno de 1500 habitantes e, em seus arredores, funcionavam dezoito engenhos de açúcar[27]. Ressaltou Aquino (1988, p. 58) que foi o último aglomerado urbano a ser dominado pelos holandeses e o primeiro a se livrar de seu jugo, pois a rendição holandesa, em sua totalidade, só ocorreria em 1654. Passou então a cidade a se chamar Paraíba, denominação mantida até 4 de setembro de 1930, quando teve seu nome alterado pela Lei estadual n. 700, e, desde então, denomina-se João Pessoa, em homenagem ao Presidente do Estado, assassinado no Recife em plena campanha política, sendo sua morte uma das causas imediatas da Revolução de 1930 (Freire, 1982).

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), o município do João Pessoa possui 211,47 *km*² de área, e pelo Censo de 2010, uma população de 723.515 habitantes, PIB *per capita* 10.018 reais, índice GINI 0,50 e incidência de pobreza de 52,98%. Em relação à educação, foram registradas, no ano de 2009, 101.836 matrículas no ensino fundamental e 33.211 no ensino médio, havendo 5.091 docentes para o ensino fundamental e 1.823 para o ensino médio.

Sendo a terceira cidade mais antiga do país, João Pessoa possui construções antigas que merecem ser preservadas. Porém, com o passar dos anos, a localidade onde se iniciou a cidade foi passando por um lento processo de desocupação, ao tempo em que o espaço urbano foi sendo remodelado, havendo a ocupação de outras áreas.

Para Scocuglia (2000, pp. 30-31), a partir da década de sessenta a cidade de João Pessoa passa por uma reestruturação do espaço urbano, tendo como um de seus eixos o sentido centro – orla marítima. Gradativamente, as residências do centro da cidade foram sendo ocupadas por atividades comerciais, e as famílias migraram para os bairros residenciais. Nesse processo, as novas habitações não mais se caracterizam pela vizinhança de famílias com poderes aquisitivos distintos, mas inicia-se o processo de separação, com os moradores de baixa renda em determinadas localidades, e as áreas mais valorizadas, mais próximas do mar, sendo ocupadas pelas famílias com maior poder econômico. Foi nesse período que se iniciaram o abandono e a degradação do centro histórico.

Segundo Carrion (2002, pp. 46-47), os sítios históricos na América Latina possuem uma diversidade de situações tão grande que é difícil tratá-los como se fossem realidades únicas e homogêneas. Porém, existe a necessidade de construir uma história dos centros históricos latino-americanos. Por isso, a partir do início da década de 1980, em várias cidades, desencadearam-se processos de intervenção nas áreas urbanas abandonadas,

[27] Naquele período, Franz Post fez o desenho *A cidade de Frederica vista do Rio Paraíba* (Aquino, 1988, p. 56).

tais como centros históricos, áreas portuárias e unidades fabris, possibilitando novos usos do patrimônio cultural e seu entorno, ressaltando-se-lhe o aspecto histórico. Naquele processo, um novo componente foi incorporado, a vertente turística.

Em 1987, o centro histórico de João Pessoa passou a integrar o Programa de Preservação do Patrimônio Cultural da Ibero-américa, mantido pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI), em vários países da América Latina. O convênio foi firmado com a articulação do paraibano Celso Furtado[28], entre os governos espanhol e brasileiro, sendo a capital paraibana a primeira cidade brasileira a ser incluída no programa.

A partir daquela ação, foi implantado o Projeto de Revitalização do Centro Histórico de João Pessoa, contemplando uma área de 117 hectares, referente ao núcleo tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP), que corresponde aos limites da cidade no século XIX. Foi feito um inventário da estrutura urbana e de todas as edificações inseridas naquele perímetro, e elaboradas normas para uso e preservação, e para gerir aquela área foi instituída em 24 de novembro de 1987 a Comissão Permanente de Desenvolvimento do Centro Histórico[29]. Analisando a situação do centro histórico, Tinem disse que

> "Tentando reverter esse processo, surgem iniciativas de preservação, revitalização e restauração dos órgãos de preservação, como é o caso da Comissão do Centro Histórico e da Oficina-escola, cujos trabalhos buscam reintegrar essas áreas à dinâmica urbana, recuperando tanto a história como as edificações que guardam a memória da cidade" (2006, p. 137).

Iniciaram-se, então, os trabalhos de restauração dos imóveis localizados na parte antiga da cidade, e, na década de 1990, passou a ocorrer um movimento mais articulado entre a população local, o poder público e a iniciativa privada, no sentido da revalorização do patrimônio cultural local, voltados para a exploração turística. Scocuglia asseverou que o sistema de parcerias foi o primeiro passo para a operacionalização do Projeto de Revitalização da Praça Anthenor Navarro dentro da tentativa de recriação da imagem do patrimônio histórico de João Pessoa e afirmou que “a cada final de semana manifestações da cultura popular, mas também da literatura e da cultura intelectual local, deram a tonalidade cultural aos eventos programados para a Praça Anthenor Navarro e para o Largo de São Frei Pedro Gonçalves” (2004, p. 81). Naquele contexto, foi criada a associação civil denominada Oficina-escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa, sobre a qual discorre-se adiante.

[28] Conforme informação prestada em entrevista pela Sra Josélia de Almeida Martins.
[29] Fonte: Comissão de Desenvolvimento do Centro Histórico, da Prefeitura Municipal de João Pessoa.

Em 2002, a Associação Centro Histórico Vivo (Achervo) elaborou dossiê e propôs o tombamento da área, proposta encaminhada à Superintendência Regional do IPHAN. Depois de algumas reformulações no projeto inicial, a solicitação foi analisada e em 6 de dezembro de 2007, no Palácio Gustavo Capanema, no Rio de Janeiro (RJ), durante o encontro anual do Conselho Consultivo do IPHAN, 37 hectares do Centro Histórico de João Pessoa foram tombados, inscritos nos livros do Tombo: Histórico e Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico. O tombamento foi motivado por valores históricos, por ser a terceira cidade fundada no Brasil; paisagístico, pois as edificações compõem um cenário que integra a vegetação de mangue ao rio e ao mar, e artístico, por congregar construções de diferentes estilos e épocas, tais como arquitetura colonial, barroca, art déco, eclética e neoclássica, além das quatro ordens religiosas – carmelita, jesuíta, beneditina e franciscana[30].

Em 18 junho de 2008, a Câmara Municipal de João Pessoa promulgou a Lei n. 11.459, criando a Coordenadoria de Proteção dos Bens Históricos e Culturais do Município (Probech-JP), subordinada à Secretaria do Planejamento (Seplan), com o objetivo de valorizar e popularizar o sítio reconhecido e tombado, e, em dia 25 de junho de 2009, em Brasília, a Comissão Nacional de Avaliação do IPHAN escolheu a Prefeitura Municipal de João Pessoa como um dos vencedores do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade, na categoria Apoio Institucional e/ou Financeiro pelo desenvolvimento do Programa Integrado de Preservação do Patrimônio Cultural de João Pessoa[31].

3.2 - As *Escuelas-Taller* em Espanha e Ibero-américa

Em 1985 havia em Espanha o interesse em incrementar o turismo, que representa uma das maiores fontes de recursos financeiros no país. Paralelamente, havia uma grande quantidade de jovens e adolescentes em situações de risco pessoal e social. Da combinação desses dois fatores, surgiram as *Escuelas–Taller*, onde são ensinados os ofícios da área de restauração e preservação do patrimônio histórico, cujo público-alvo eram aqueles jovens[32]. A formação ofertada pelas oficinas-escolas é voltada para a preservação do patrimônio cultural, cujos ofícios tradicionais de construção se encontram em desuso em

[30] Disponível em http://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/?n=7822

[31] O Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade foi instituído pelo IPHAN e Ministério da Cultura, em 1987,e possui sete categorias**:** Apoio Institucional e/ou Financeiro, Divulgação, Educação Patrimonial, Pesquisa e Inventário de Acervos, Preservação de Bens Móveis e Imóveis, Proteção do Patrimônio Natural e Arqueológico, e Salvaguarda de Bens de Natureza Imaterial. http://www.cultura.gov.br/site/2009/03/12/premio-rodrigo-melo-franco-de-andrade-2009/ Acedido em 20 julho de 2011.

virtude do surgimento de novas técnicas e novos materiais. Assim, o programa de oficinas-escolas conjugou a necessidade de manter o ensino naqueles ofícios que estão desaparecendo, apoiando o exercício do ofício por meio da inserção laboral nas obras de restauração do patrimônio.

Posteriormente, houve a expansão daquele programa para a Ibero-américa, também ligado ao programa de preservação do patrimônio. Entende-se por Ibero-américa os países americanos colonizados por Portugal e Espanha, isolada ou conjuntamente, quais sejam: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Assim, por ocasião do quinto centenário do descobrimento da América, ocorrido em 1492, foram desenvolvidas várias ações comemorativas, e uma delas foi a criação do Programa de preservação do patrimônio cultural em Ibero-américa, voltado inicialmente para a revitalização dos centros históricos e a restauração de monumentos.

Sendo a restauração um procedimento que envolve técnicas distintas, em função do objeto a ser restaurado, houve a necessidade de ser acrescida uma outra área de atuação: a formação profissional especializada em restauração - era o início das oficinas--escolas fora de Espanha.

Seguindo o padrão da colonização ibérica, as cidades possuíam o núcleo de fundação, que era seu centro e sua história. Porém, com o crescimento, os mesmos foram perdendo importância, e, a partir da segunda metade do século XX, iniciaram-se os processos de desestruturação e deterioração daqueles espaços, que, na maioria dos casos, perderam os valores que davam sentido à sua razão de ser, e se transformaram em lugares difíceis de serem reconhecidos, chegando, em alguns casos, ao abandono de ocupação residente, permanecendo poucos pontos comerciais. No Brasil, não foi diferente. A partir daquele período, raramente se reside no centro das cidades.

O Termo de Cooperação Técnica entre o governo brasileiro e o espanhol, com o objetivo de elaborar um estudo para a revitalização do centro histórico de João Pessoa, foi assinado em 1987 e, em 1990, foi firmado um Marco de Colaboração entre aqueles governos. Em 1991, o Programa das Escuelas-Taller foi implantado no Brasil, sendo a oficina-escola de João Pessoa a primeira a funcionar.

[32] Todas as informações sobre as *escuelas-taller* foram retiradas do livro *'Programa de preservación del patrimonio cultural en iberoamérica*', publicado pelo governo espanhol por ocasião dos 15 anos de implantação da primeira *escuella-taller* na América.

3.3 - A oficina-escola de João Pessoa

Instituída como associação civil, a Oficina-escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa (doravante referida por oficina-escola) foi formalmente criada em 1º de agosto de 1991[33]. Com o seu funcionamento, foi elaborado pelo IPHAN um Termo de Referência para a implantação de oficinas-escolas para a revitalização de sítios históricos urbanos, no qual se dizia que era "flagrante o despreparo da mão de obra destinada à recuperação do patrimônio cultural" (IPHAN, 2002, p. 3). Aquele documento também afirmava que "a implantação da oficina-escola surge como resposta à alta taxa de desemprego entre jovens com baixos níveis de escolaridade" (p. 5). Em sua justificativa, na mesma página, dizia que "teoria e prática são indissociáveis no processo educativo, e a ligação entre o trabalho intelectual e o manual busca a motivação do indivíduo para a importância da qualidade voltada para a valorização e promoção da cidadania".

Dentre os objetivos propostos naquele documento estão os de proporcionar aos jovens carentes a inserção no mercado de trabalho e integração social por intermédio da formação da mão de obra especializada para a recuperação do patrimônio cultural, podendo também ser utilizada na construção civil; resgatar os ofícios artesanais e tradicionais; incorporar novas técnicas construtivas ao processo de recuperação do patrimônio cultural, e qualificar profissionalmente os jovens, inclusive aumentando-lhes a escolaridade.

O desenvolvimento das atividades estava vinculado a alguns princípios, quais sejam, a promoção da cidadania, a sistematização do saber do aprendiz, a vinculação entre teoria e prática, e a qualidade e produção da mão de obra. Nelas, seriam ensinados os ofícios da cantaria, marcenaria, carpintaria, alvenaria, estuque, pedreiro, ferreiro e pintura.

Na oficina-escola era valorizado o aprendizado efetivo, conseguido por meio do "aprender a fazer fazendo"[34]. Como fazer, por que fazer e para que fazer eram imprescindíveis para que os alunos pudessem obter a qualificação junto com a experiência, auxiliando, também, na formação do senso crítico. O que falou um dos professores:

> "O que eles estavam fazendo na obra você tinha que vir e acompanhar na sala, na teoria. Muitas vezes, a gente dava as informações na teoria, na sala de aula, e depois era que eles iam ver na prática, e podia acontecer também as duas coisas, de você estar na obra e ter que dar a teoria ali mesmo" (Júpiter[35], coordenador de práticas).

[33] Fonte: Ata de Criação, arquivo da oficina-escola (1991).
[34] Princípio essencial para a metodologia aplicada na oficina-escola.
[35] Júpiter, deus supremo(romano); equivalente grego, Zeus (Wilkinson & Philip, 2008).

Sobre aprender a fazer fazendo, Comênio[36], citado por Aranha (2006, p. 157), propagava que o ensino devia ser feito pela ação: “Só fazendo, aprendemos a fazer”. Além disso, é importante não ensinar o que tem valor apenas para a escola, e sim o que serve para a vida, dizia. No mesmo sentido é o pensamento de Perrenoud (2007, p. 58), quando diz que "A escolaridade só tem sentido se o essencial do que nela se aprende possa ser investido fora dela. Um conhecimento não se separa das situações das quais se originou". A oficina-escola se pautava por esse princípio.

3.3.1 - O projeto pedagógico

A oficina-escola, embora não fosse uma escola formal no que se refere aos ensinamentos ofertados, possuía um projeto pedagógico, projeto este alinhado aos propósitos das *escuelas-taller*, em Espanha. Contudo, houve a necessidade de adaptações, haja vista o nível de escolaridade dos possíveis alunos. Então, na oficina-escola, o objetivo primordial era a formação e a capacitação de jovens, desempregados, em situação de risco social, de ambos os sexos, em ofícios relacionados à reabilitação de contornos urbanos e do patrimônio cultural, com vistas à inserção no mercado de trabalho.

Para tanto, seu programa formativo, baseado em ações pedagógicas fundamentadas, através da formação prático/teórica e da realização de obras de restauração do patrimônio histórico e logradouros públicos, estava dividido em três vertentes[37]: a primeira, com as atividades teóricas; a segunda, com disciplinas voltadas para a prática, e a terceira, com atividades extracurriculares, direcionadas para o desenvolvimento de uma consciência crítica e o pleno exercício da cidadania.

Dentre as atividades teóricas, encontrava-se a 'Formação Elementar', espécie de reforço de Língua Portuguesa e de Matemática, para aqueles alunos que apresentassem maior dificuldade nessas matérias. 'História e Geografia da Paraíba' e 'Patrimônio Histórico' eram disciplinas ministradas com o intuito de fornecer informações aos alunos, pois, muitas vezes residentes no perímetro histórico, desconheciam o patrimônio; 'Segurança no Trabalho' ministrada para que os alunos formassem uma consciência sobre a importância de suas vidas, daí a necessidade de cumprimento das normas de segurança, e 'Gestão Empresarial', pois muitos deles poderiam trabalhar de forma autônoma e teriam, nesse componente curricular, informações sobre elaboração de orçamento, gestão de um pequeno

[36] João Amós Comênio, considerado o maior educador e pedagogo do século XVII (Aranha, 2006).
[37] As informações que seguem foram recolhidas do Projeto Pedagógico, elaborado em 1991, e do Informe-geral elaborado em 2007 - documentos do arquivo da oficina-escola.

negócio, direitos e deveres dos trabalhadores, etc. Finalmente, havia a parte teórica relacionada aos ofícios.

Em relação à segurança no trabalho, um dos entrevistados disse:

> "Uma coisa que a gente questionava muito era o uso dos EPI´s[38]. Eu detestava usar bota. Mas, isso **foi uma coisa que eu aprendi. É pra minha segurança**. Eu trabalho com marcenaria e trabalho em lugares altos, oito, dez metros do chão. Eu me sinto mal se tiver trabalhando sem o cinto, sem a bota. Esse último trabalho que eu fiz, tinha uma plataforma que era baixinha, e a empresa não mandou cinto. Mas, olhe que eu sentia uma falta danada, parecia que tava faltando um pedaço de alguma coisa. E não tinha problema, porque não era nem um metro e meio do chão, mas a gente sente a falta. E isso **eu aprendi lá na oficina-escola, a importância do uso dos EPI's pra minha segurança**" (Zircônio).

Na parte prática, os alunos aprendiam as técnicas dos ofícios, nas obras de intervenção e restauração de bens. Eram ensinados os ofícios de Alvenaria, que são pedreiro, pintor, instalador predial e bombeiro hidráulico; de Marcenaria e Carpintaria, onde também aprendiam a restauração de móveis em madeira; de Serralharia, com a forja e a fundição; e de Jardinagem. A oficina-escola formava também auxiliares em restauração de bens móveis e integrados, mas somente para doze alunos por turma. Só depois de algum tempo na oficina-escola é que eles eram selecionados, pois, em razão da utilização de materiais tóxicos e do manuseio de peças únicas, a seleção era mais criteriosa, e para aquela oficina iriam os alunos que, selecionados, desejassem ir, pois a limitação do mercado era ainda maior. A VI turma formou, também, cinco técnicos auxiliares em arqueologia[39].

Para uma melhor capacitação dos alunos, a cada turma de formação foram promovidos cursos de curta duração, em parceria com instituições, como o Sesi e o Senai, a Unimed e a DRT, tais como iniciação digital, eletricista, pintura predial, serralharia artística, soldas oxiacetilênica[40] e elétrica, desenho para marceneiros, formação de uma cooperativa ou montagem de um pequeno negócio, etc.

O terceiro grupo de disciplinas, visando à formação integral do aluno e ao seu pleno exercício da cidadania, possuía atividades extracurriculares, tais como palestras, viagens de estudo, visita a exposições, atividades culturais, realização de feiras, encontros, etc. Dentre

[38] EPI - Equipamento de proteção individual, definido como dispositivo ou produto, de uso individual utilizado pelo trabalhador, destinado à proteção de riscos suscetíveis de ameaçar a segurança e a saúde no trabalho. Sua utilização está regulamentada pela Portaria n. 3.214, de 8 de junho de 1978, do Ministério do Trabalho e Emprego, e suas Normas Regulamentadoras, em especial a NR-6.

[39] Conforme os registros encontrados na oficina-escola, nos Relatórios de atividades.

[40] Solda é o processo de junção de dois elementos metálicos, que se pode dividir em dois grandes grupos, soldas por pressão(ou deformação) e por fusão. Este segundo tipo se utiliza de um gás combustível em alta temperatura e com controle da intensidade da chama. Com a utilização do gás acetileno, tem-se que a solda oxiacetilênica possui maior rendimento, menor consumo de oxigênio e menor distorção da peça. Esse tipo de solda é bastante utilizado em processos de transformação mecânica (caldeirarias e equipamentos em geral), fundições, manutenções industriais, transportes e implementos agrícolas, entre outros.

as palestras, em virtude da origem social dos alunos, costumava-se abordar questões sobre o uso e a consequência do uso das drogas ilícitas; alcoolismo; doenças sexualmente transmissíveis, AIDS, planejamento familiar, gravidez precoce e aborto; a adolescência, seus aspectos psicológicos e sociais e as transformações da mente; relações interpessoais, incluindo as relações sociais no trabalho, família, escola, comunidade, e as relações de gênero, tais como amizade, namoro, casamento e separação, enfatizando-se a posição dos filhos. Ainda, no terceiro grupo de atividades, estavam insertas visitas a museus, teatros e bibliotecas, e a postura ética do restaurador[41].

Existiam também atividades sistemáticas[42]. O Momento de Leitura, uma atividade diária, com quinze minutos de duração, desenvolvida no intuito de estimular no aluno o hábito da leitura através de artifícios que aguçassem a criatividade, a desenvoltura, o raciocínio, com análise de situações e o esforço para a superação das dificuldades. Eram adotadas como ferramentas de trabalho textos variados (poemas, letras de músicas, crônicas, textos teatrais), palavras isoladas (com ênfase no universo vocabular do aluno), imagens, situações cotidianas, etc. Os resultados eram apresentados através de esquetes teatrais, jograis, redações, leitura em público, jogos de memorização, etc. Havia o Cine--clube, com a apresentação de um filme, previamente selecionado, no final de cada mês, e, ao término da sessão, era realizado um debate entre os alunos e um mediador, buscando desenvolver a capacidade de expressão e a análise crítica; o Momento de Convivência, atividade de interação entre os alunos, na qual uma oficina anfitriã recebia em uma manhã um grupo de alunos de outro ofício, com os quais compartilhava as suas atividades, promovendo assim uma maior integração, percepção do universo de cada ofício, valorização e respeito ao trabalho do outro.

O curso na oficina-escola desenvolvia-se em dois anos, com uma carga horária de 3.520 horas/aula[43]. O processo de avaliação era cumulativo, havendo três tipos de avaliação, realizadas pela Coordenadoria Pedagógica, pela Coordenadoria de Prática e pelos Instrutores. A avaliação mensal realizada era individual, transmitida a todos os alunos e discutida entre eles e a equipe para a conclusão dos resultados. Nela se analisavam itens como disciplina, abordando as boas maneiras, o comportamento, o respeito às pessoas, a pontualidade e a responsabilidade; o interesse no ofício, onde eram avaliados o esforço de superação, a produtividade, a participação, a iniciativa, o trabalho em equipe, a aquisição de ferramentas de trabalho; e a segurança e higiene no trabalho, na qual se observava o

[41] Informações recolhidas nos Relatórios de atividades.
[42] Informações recolhidas nos Relatórios de atividades.
[43] Quadro Curricular da oficina-escola, construído em 1991 e atualizado em 2007. Podia ocorrer de uma turma permanecer por mais de dois anos, em virtude da necessidade de obras em andamento para a realização das aulas práticas.

manejo e cuidado com as ferramentas, cuidado com o fardamento, a limpeza no ambiente de trabalho e uso correto dos EPI's.

Havia uma avaliação trimestral, na qual aferiam-se a correção da ortografia; o conteúdo que foi ministrado através do registro das atividades realizadas; e a coerência das informações técnicas. Ao final de cada semestre, havia uma programação de avaliação dos conhecimentos práticos de cada aluno. A atividade era desenvolvida em cada oficina não sendo permitida a participação do instrutor no desenvolvimento da tarefa. Avaliavam-se a produtividade (conclusão da tarefa no tempo previsto); a qualidade do acabamento; o correto manejo das ferramentas e a adequada segurança no trabalho, com o uso dos EPI's[44].

Conhecendo a realidade socioeconômica dos alunos, existiam alguns benefícios que lhes eram concedidos[45]: café da manhã e almoço, de segunda a sexta-feira, uma vez que possuíam atividades durante todo o dia; uma de bolsa de estudos, no valor de um salário-mínimo, para que o aluno pudesse dedicar seu tempo exclusivamente ao aprendizado; vale-transporte, para garantir o deslocamento diário até a oficina-escola, como forma de prevenir as ausências por falta de dinheiro para o pagamento do transporte; seguro de vida que, em função das atividades realizadas, é obrigatório por determinação legal; plano de assistência à saúde, para garantir a assistência médica ao aluno durante o período de aprendizado, permitindo-lhe cuidar da saúde de forma preventiva e ser socorrido em caso de algum acidente nas obras; fardamentos, para o deslocamento casa/escola e outros adequados para as aulas teóricas e para as atividades de prática e fornecimento dos EPI's necessários ao desenvolvimento do trabalho prático. Para permitir esses benefícios, a oficina-escola integrava um sistema de parcerias e não podia prescindir de nenhuma delas para garantir o seu funcionamento, como se pode observar nos Relatórios de atividades analisados.

Em linhas gerais, essa era a formação e os benefícios ofertados pela oficina-escola, que, por sua atuação e resultados obtidos na preservação do patrimônio cultural, foi reconhecida como instituição de utilidade pública nas esferas municipal e estadual, através da Lei Municipal n. 7.043/96 e da Lei Estadual n. 6.357, esta de 24 de outubro de 1996.

[44] Informações recolhidas nos Relatórios de atividades.
[45] Conforme Manual do Aluno, arquivo da oficina-escola.

3.3.2 - Sobre os professores

Durante o período estudado, a oficina-escola possuía a seguinte equipe pedagógica[46]: uma diretora, arquiteta, que ministrava a disciplina Patrimônio Histórico; um coordenador pedagógico, graduado em Educação Artística; outro coordenador pedagógico, graduado em Pedagogia; um coordenador de práticas, também arquiteto, que ministrava as aulas de representação gráfica e de técnicas construtivas; um professor de formação elementar que ministrava as aulas de Português e Matemática básicos, aluno de graduação em História; cinco professores de ofícios, dos quais um possuía graduação em Engenharia Florestal, sendo os demais mestres nos ofícios.

Referindo-se à docência, Nóvoa (1995, p. 10) disse que "esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica". Despertou a atenção o fato de os professores não possuírem formação para o magistério. Ao serem perguntados se possuíam alguma experiência com educação antes de irem para a oficina-escola, um deles assim respondeu:

> "Não. Foi lá que eu aprendi a lidar com aluno, como educador, e até hoje eu tenho dúvida dessa estória, até hoje eu tenho dúvida, porque eu acho que essa coisa da sala de aula, você tem que ser um bocado de psicólogo, porque todo dia é uma coisa diferente. Você vai com aquele roteirinho pra dar aula, mas o cara que vem pra receber sua aula, ele um dia tá de bom humor, um dia ele teve problema em casa, outro dia ele não comeu, e aí a situação se modifica completamente. Eu sempre me preparava pra expor, tinha uma forma de tirar dívidas, e depois ainda procurava outra forma de complementar a informação, mas tem dia que nem entra neles nem a gente consegue como passar. Eu acho que isso é assim, me cansa..., eu dava quatro horas de aula, tinha dia, não era todo dia, era duas vezes por semana, e quando eu saía, saía cansado. E olhe que minhas turmas eram pequenas, em torno de vinte alunos, no máximo chegava a vinte pessoas. Mas você pegava pessoas de que origem? De classe muito baixa, com uma formação que o cabra dizia que tinha o 2º ano científico, o segundo grau, mas que não sabia fazer uma conta de dividir. Não tinha conhecimento, e eu ficava por conta, ficava louco, e aí, muitas vezes, a gente perdia as estribeiras[47], perdia mesmo" (Júpiter, coordenador de práticas).

Um dos mestres foi alfabetizado na oficina-escola, dentro do programa de capacitação dos instrutores para as questões pedagógicas[48], e outro foi aluno da primeira turma da oficina-escola. Seguem-se trechos de algumas entrevistas para análise.

O que disse o coordenador de práticas:

[46] Além da equipa pedagógica, a oficina-escola possui uma equipa administrativa, composta por um coordenador administrativo, um contador, uma secretária e um auxiliar de serviços gerais. Existe também um fotógrafo que acompanha as atividades para registro. Fonte: Relatório Trimestral de Atividades - Fev a Mai / 2009.
[47] Perder as estribeiras é uma expressão popular local que significa perder a paciência.
[48] Informação constante em um dos Relatórios de Atividades.

> "Tivemos pessoas ali que hoje é professor, AA, um esforço fantástico daquele rapaz. AA quando chegou, que você falava, ele enfiava a cabeça assim, pra baixo, não olhava nos olhos da gente. Essa é uma das maiores características da destruição das pessoas, eles não nos olham nos olhos" (Júpiter, coordenador de práticas).

O depoimento de um ex-aluno[49], que se tornou instrutor:

> "Antes de eu vim trabalhar na oficina-escola eu não tinha perspectiva de vida e, após vim ser aluno da oficina-escola, a minha vida mudou completamente. Eu consegui através da minha passagem aqui na oficina-escola, consegui um emprego, consegui trabalhar na carpintaria, a área que eu faço parte. É consegui... primeiro, tinha três coisas na minha vida que eu queria conseguir: primeiro, era uma profissão; depois, um trabalho dentro da minha profissão; queria também ter a minha família, a minha casa, tudo isso eu consegui após a passagem pela oficina-escola" (Hera[50], mestre em carpintaria).

E do instrutor de alvenaria:

> "Quando eu vim pra cá, assim, eu tinha conhecimento pela linguagem do povo, pelo povo. Só que eu trabalhei numa empresa, eu era mestre de obra numa empresa, só na palavra do chefe, mas eu era responsável pela obra, e eu aprendi lá a lidar com pessoas assim, de nível pequeno, eu pegava muito servente e terminava classificando ele na firma, e ele saia como pedreiro. Então, quando eu vim de lá pra cá, isso me ajudou, (. . .) pelo conhecimento que eu tinha na empresa onde eu trabalhei, (. . .) Não era aluno, porque lá na empresa era trabalhador, era servente, e aqui era aluno. Formar um aluno em pedreiro foi uma tarefa, mas eu já tinha um conhecimentozinho, pequeno, mas já tinha" (Pólux[51], mestre em alvenaria).

Observou-se que os professores, mesmo aqueles graduados, o foram em matérias técnicas. Os instrutores de alvenaria, serralharia e carpintaria sequer concluíram o ensino fundamental e tiveram uma trajetória de vida marcada pela necessidade de trabalhar, de gerarem alternativas para as suas sobrevivências e, na experiência de cada um, por seus esforços, adquiram os conhecimentos do oficio que exercem na área de restauração, conclusões às quais se chegou pelos registros em documentos e análise dos dados recolhidos.

A direção da oficina-escola possuía conhecimento dessa deficiência, inserindo no projeto pedagógico e realizando periodicamente as Semanas Pedagógicas, eventos educativos dirigidos aos professores, com quarenta horas de atividades voltadas para a utilização da didática e da metodologia em sala de aula, e do respeito às relações aluno *versus* professor, considerando as características dos possíveis alunos (Martins, 2001).

[49] Há registro de outro ex-aluno que se tornou instrutor, mas não integrava o recorte temporal desta investigação.
[50] Hera, rainha dos deuses, irmã e esposa de Zeus(grego); equivalente romano, Juno (Wilkinson & Philip, 2008)
[51] Pólux, filho de Zeus com a mortal Leda, irmão de Castor(romano) (Wilkinson & Philip, 2008)

Esse fato também era do conhecimento dos alunos, mas não interferia no relacionamento:

> "Sempre é complicado a estória de você ensinar com palavras e ensinar fazendo o trabalho. Até porque **os professores da gente são aquelas pessoas formadas na vida,** não é, formadas na vida, **não tinham grau de estudo**, então nem sempre o que eles explicavam pra gente ficava bem claro, só ficava claro quando a gente colocava o serviço em prática, quando tava fazendo o serviço é que a gente via o que eles queriam passar pra gente com palavras e não conseguiam" (Topázio).
> "Se a gente [es]tivesse meio triste, o professor vinha, chegava perto, ele não perguntava porque **a forma que ele aprendeu na vida foi uma forma bruta**, era uma forma mais pesada, às vezes não sabia nem como chegar e explicar, mas eles sempre davam conselhos, falavam como é que é a vida, como é lá fora, aí você ia observando e vendo que a vida não é como você pensa, ou como a gente quer. É diferente. Eles sempre [es]tavam por perto" (Rutilo).

Segundo o Relatório da Coordenadoria Pedagógica (2001), a capacitação dos instrutores, com relação aos aspectos didático-pedagógicos, foi um grande desafio, pois havia a falta de experiência como instrutor e a resistência em voltar a estudar. Então, foram utilizadas estratégias, como ouvi-los, ajudando-os a formular seus pensamentos, manifestando respeito e interesse por suas ideias para que eles se sentissem confiantes; valorizar o conhecimento e a sua experiência de vida; criar condições para que eles pudessem refletir as suas práticas em relação ao aspecto ensino/aprendizagem, entre outras. O que disse um entrevistado:

> "Outra coisa, também, muito difícil, **os nossos mestres eles eram Ph.D.[52] nos ofícios, mas eram semianalfabetos**. Aí também foi outra realidade muito dura, a nossa campanha para que eles voltassem a estudar, pra melhorar" (Minerva[53], coordenador pedagógico 1).

E o que um dos instrutores falou referindo-se à sua escolaridade:

> "Eu comecei a estudar e, quando eu tava no segundo ano, com onze anos de idade, quando eu comecei a fazer o terceiro ano, meu pai disse: - você, meu filho, tá fazendo uma besteira, veja quando doutor tem aí que tá desempregado; então na agricultura é melhor. **Aí me tirou do colégio. Me lembro como se fosse hoje**" (Pólux, mestre em alvenaria).

[52] Referência ao grau acadêmico de doutor.
[53] Minerva, deusa da sabedoria (romano); equivalente grego, Atena (Wilkinson & Philip, 2008).

De acordo com o que se pode inferir[54], foi também um grande desafio para aquelas pessoas, principalmente os mestres, trabalhadores simples, que passaram da condição de trabalhadores a professores. Contudo, pode-se concluir que eles entenderam suas novas situações como instrutores, foram conscientes da importância de seu conhecimento como mestres do ofício, empenharam-se em passá-lo para os alunos e preocuparam-se como a educação dos jovens. Observem-se alguns trechos de entrevistas:

> "**A gente sempre botava o mais novo com o mais antigo**... isso era o trabalho da pedagogia, não era o meu, mas aí, com esse trabalho, eles iam se integrando, e a gente percebia" (Pólux, mestre de alvenaria).

> "Mas, tem uma coisa. Quem gostaria de ser pedreiro? Ninguém gostaria de ser pedreiro, todo mundo quer ser doutor. Não é? Todo mundo quer ser doutor. Mas tinha gente que não ligava muito pra isso, até pela vida, pelo meio, o sonho era aquilo ali. Então você pode ser um pedreiro, ser uma mão de obra extremamente qualificada, ser um excelente técnico. Não é obrigado a ter um curso superior para se viver a vida, não é, e viver com dignidade. **Na medida quem eles** [alunos] **entendiam que a profissão que eles estavam aprendendo, que aquela qualificação ia dar isso pra eles, eles começavam a ter orgulho da coisa, começavam a ter orgulho da profissão.** Olhe, a questão era, **ele tinha que querer**. Na hora que ele dizia eu quero ser um carpinteiro, ele entrava na oficina e saia um bom carpinteiro. Não é que ele tivesse tudo, todas as informações sobre a profissão, mas **saía com um conjunto de conhecimentos que permitiam ele exercer a profissão, entrar em qualquer emprego na área. Eles saíam bem qualificados**" (Júpiter, coordenador de práticas).

Durante a investigação, constatou-se que, embora sem formação pedagógica, os instrutores se preocupavam com o aprendizado dos alunos, com a melhor forma de orientá--los, para que eles saíssem com uma profissão. Em relação à fala do coordenador de práticas acima, cabe transcrever um trecho de Teodoro (2003, p. 45) que ressaltou haver uma consagração da "superioridade da escrita sobre a cultura oral, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual, do espírito sobre a mão".

Deduz-se que, quando o coordenador de práticas questionou e ele mesmo respondeu "Quem gostaria de ser pedreiro? Ninguém gostaria de ser pedreiro, todo mundo quer ser doutor", mesmo sem formação pedagógica, reconheceu a prevalência da valorização do trabalho intelectual e, como consequência, a desvalorização do trabalho manual que aos alunos estava sendo ensinado, sendo esse um aspecto que precisava ser observado e 'trabalhado' pelos professores.

[54] Inferências são operações de ordem lógica através das quais se consegue uma preposição pela aceitação da sua ligação com outras proposições aceites como verdadeiras (Bardin, 1977). Inferir é fazer inferência sobre algo; concluir; deduzir (Houaiss e Vilar, 2009).

Referindo-se ao que seja ensinar, Cortella (2010, p. 9) disse que "ensinar, com origem no latim *ensignar*[55] *(sic),* vem de signo, de sinal, de deixar uma marca. Ensinar é o que você grava em algo ou em alguém". Partindo-se das fala abaixo, pode-se então deduzir que os professores da oficina-escola ensinaram algo a seus alunos.

> "**O professor, ele se preocupava com os alunos**. Ele era professor e um pai que **queria passar para os alunos o que sabia**" (Crisoberilo).

Há outro fragmento significativo do pensamento de Cortella (2010, p. 18), que se pode utilizar neste estudo, também relacionado à ação de ensinar. Disse aquele filósofo: "Há um grande prazer em ensinar, pois ensinar é uma afirmação de valor, do seu próprio valor. Mas só sabe ensinar quem sabe aprender... em outras palavras, quando existe uma condição de respeito e de igualdade." Pertinente também é a transcrição de um trecho de Paulo Freire (2008, p. 47) que, referindo-se ao ato de ensinar, diz "saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" e outro de Demo (1996, p. 17), que disse que "**professor que apenas ensina jamais o foi.** O novo mestre será o cidadão que souber manejar a sua emancipação, para não permanecer na condição de objeto das pressões alheias."

Paulo Freire (1999) foi incisivo ao afirmar que não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação, sem refletir sobre o próprio homem, pois o homem possui uma natureza e nela há um núcleo fundamental em que se sustenta o processo de educação, e esse núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem; por isso o ser educado está em constante busca, e a educação é a resposta da finitude e infinitude. Para Freire (1999), o homem deve ser sujeito da sua própria educação e não, o objeto dela, concluindo que ninguém educa ninguém. Todavia, o ser humano precisa de modelos para que sua educação seja consubstanciada, e a prática educacional, por ser intencional, será mais coerente e ativa, se souber distinguir antecipadamente os fins, a serem alcançados, na ação educativa. Dentro do objetivo de promover uma formação integral ao aluno, os professores da oficina-escola buscavam mostrar esses modelos.

Perrenoud fez referência às dificuldades de aprendizagem e às diferenças sociais, que são pertinentes em relação aos professores da oficina-escola:

> "Diferenciar o ensino é 'fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem'. A preocupação de ajustar o ensino às características individuais não surge somente do respeito às pessoas e do bom senso pedagógico. Ela faz parte de uma exigência de igualdade: a indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura,

[55] Não se encontrou esse termo em dicionários de latim, e sim a forma *insignare*.

> em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar, como mostrou Pierre Bourdieu" (2007, p. 9).

Sendo os professores, em sua maioria, pessoas igualmente humildes, que tiveram as mesmas dificuldades de vida que os ex-alunos possuíam, aqueles destes não se distanciavam. Pelo contrário, aproximavam-se, pela origem similar, mas sentiam-se gratos pela oportunidade de lhes ensinar e vê-los trilhando seus próprios caminhos. Observe-se o que afirmaram dois dos mestres da oficina-escola:

> "**Me deixa satisfeito de saber** que eles tão trabalhando na área, **que eu fui o professor deles**, inclusive depois eles chegaram e disseram: - eu gostei de trabalhar com você; e assim, eles se sentem agradecidos" (Hera, mestre em carpintaria).

> "**Agora mesmo eu tô com um** [ex-aluno] **que tá comprando material pra trabalhar pra ele; ele veio aqui, passou meio dia aqui conversando comigo**, aí eu disse: - olhe, você vai devagarzinho, que não dá pra montar tudo de uma vez – aí ele disse: - mas professor, eu tenho vontade. (. . .) Aí eu disse: - vá devagar que você chega lá. Eu não posso ajudar que eu não tenho com que, mas se eu tivesse bem que eu ajudava os bichinhos[56]. Eu não tenho com que, mas teria o maior prazer. Quando a gente faz uma coisa que a gente gosta, não é, tem tanto prazer, como eu, **tenho o maior prazer de fazer o que eu faço**, sinto gosto no que eu faço. Acho que eu num vou esquecer nenhum nunca mesmo, nenhum" (Vulcano[57], mestre em serralharia).

E também o que falaram os ex-alunos:

> "O que eles passam pra gente, passam respeito, sempre tão lá, o que você precisar, eles tão lá; se você chegar e disser que tá precisando de algo, que tá sentindo algo, **eles passam toda segurança pra gente, não deixam faltar nada**, tem sempre respeito dos professores com os alunos. Eles passam segurança, eles passam afeto, eles passam tudo isso pra gente" (Hematita).

> "Esse trabalho surgiu do professor AA. **Eu e ele, a gente sempre teve uma relação boa, sabe. Hoje, a gente se diz pai e filho**" (Esmeralda).

O pensamento de Paulo Freire (2008, p. 41), quando disse que "A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa é um problema que não pode ser desprezado" leva à reflexão, e esse postulado elaborado pelo grande pedagogo se aplica perfeitamente à realidade vivenciada na oficina-escola.

Ver-se-ão, a seguir, os alunos.

[56] Forma popular, carinhosa, com que geralmente os pais se referem aos filhos no interior do Nordeste brasileiro.

3.3.3 - Quem eram os alunos

Discorre-se a partir deste ponto sobre os ex-alunos da oficina-escola - quem são, onde residem, como foram selecionados, que valores foram adquiridos durante o curso na oficina-escola e se houve alguma alteração em seus comportamentos no decorrer desta vivência naquele contexto. Porém, é necessário iniciar-se com uma pequena abordagem sobre as teorias das necessidades humanas.

Conceitos são a imagem mental por meio da qual se representa um objeto, (Severino, 1998). Então, faz-se necessário que se conceitue necessidades, motivação e valores[58].

Já que eram jovens de origem pobre e com muitas necessidades materiais e emocionais, buscou-se Abraham Maslow para explicar essas carências e faltas. Esse autor desenvolveu, na década de quarenta , uma teoria da motivação fundamentada na hierarquia das necessidades para o ser humano. Discorrendo sobre as necessidades, Krumm[59] afirmou que Maslow dedicou grande parte de sua vida profissional ao desenvolvimento daquela teoria, pressupondo que nos seres humanos existem três níveis de necessidades: básicas, de segurança e sociais. As necessidades básicas referem-se à fisiologia, e sua satisfação faz com que o ser humano permaneça vivo. Em seguida vêm as necessidades de segurança, que pode incluir a preservação da espécie, afastando ameaças e perigos, e a segurança financeira. E o terceiro nível de necessidades são as sociais e psicológicas, relacionadas com a amizade, afiliação, sentido de pertencimento, estima e autorrealização. Segundo essa teoria, a cada momento existe uma necessidade predominante no indivíduo, e é a satisfação dessa necessidade que motiva o seu comportamento. Veja-se então o que se entende por motivação.

Segundo Spector (2003), a motivação é um conceito, em psicologia, que tem sido discutido há pelo menos um século, mas ainda de difícil definição, conceituando-a como "um estado interior que induz uma pessoa a assumir determinados comportamentos". E é a forma de se comportar, de uma maneira socialmente desejável, que define, no senso comum, que uma pessoa possui valores. Passa-se então para os conceitos de valores. Em Laville e Dionne, encontrou-se que

> "Os valores são também representações mentais, representações do que é bom, desejável, ideal, de como as coisas deveriam ser ou procurar ser; são preferências, inclinações, disposições para um estado considerado desejável.(. . .)

[57] Vulcano, deus do fogo (romano); equivalente grego, Hefesto (Wilkinson & Philip, 2008).
[58] Sobre necessidades básicas, motivação e valores humanos, efetuamos pesquisas cujos resultados de algumas delas se encontram publicados.
[59] *In* França Pereira, 2010a.

> São nossos valores, mais que nossos conhecimentos, que fazem do nós o que somos" (2008, p. 94).

Para Giddens (2008), os valores são fundamentais a todas as culturas, e são as ideias que definem o que é considerado importante, válido e desejável. Segundo ele, são essa ideias abstratas, ou valores, que dão sentido e fornecem a direção a ser seguida pelo homem enquanto ele interage com o mundo social. Continuou afirmando que os valores podem estar refletidos em uma regra de comportamento, e que são os valores e as normas que, conjuntamente, moldam os membros de um grupo social no que se refere ao comportamento.

Por valores entende-se uma “crença duradoura, bem como uma maneira de se comportar, a qual pode ser preferida no âmbito pessoal e social” (Gusmão; Jesus; Gouveia; Júnior e Queiroga)[60]. Para Formiga e Gouveia (2005), os valores são estruturados no sistema psicológico, dão coerência à ação humana, são um indicador social, e alguns vão sendo incorporados ao longo do processo de socialização enquanto outros são adquiridos sob condições específicas. Assim, pode-se dizer que os valores possuem uma esfera psicológica, por meio da vivência do indivíduo, e que estão relacionados a uma qualidade. Referem-se, ainda, a todos os indivíduos de um grupo e não a um isoladamente, logo possuem relevante importância para a vida em sociedade, servindo de guia para as relações sociais. Contudo, segundo Gouveia (2003), essa conceituação não é fácil, mas definiu valores humanos como “categorias de orientação que são desejáveis, baseadas nas necessidades humanas e nas pré-condições para satisfazê-las, sendo adotados por atores sociais”. Esse autor, centrado na teoria das necessidades de Maslow, identificou valores humanos básicos e elaborou um questionário, apresentando dezoito valores básicos[61], que, para análise, são agrupados em seis categorias.

Essa referência às necessidades, motivação e valores é importante para que se entenda quem eram os alunos da oficina-escola. Pode-se inserir, neste momento, o pensamento de Bourdieu:

> "A proposição fundamental que define o *habitus* como necessidade que se torna virtude nunca é experimentada com tanta evidência quanto no caso das classes populares, uma vez que, para elas, a necessidade abrange perfeitamente tudo o que se entende, habitualmente, por esta palavra, ou seja, a privação inelutável dos bens necessários" (Bourdieu, 2008, p. 350).

Os objetivos da oficina-escola eram a formação e a capacitação de jovens, desempregados, em situação de risco social, de ambos os sexos, em ofícios relacionados à

[60] *In* França Pereira, 2010b

reabilitação de contornos urbanos e do patrimônio cultural, com vistas à inserção no mercado de trabalho. Então, os alunos eram jovens que integravam populações consideradas de risco devido à falta de estrutura familiar, com precárias condições financeiras, com baixa escolaridade, sem chances de ingressarem no mercado de trabalho. Pode-se dizer que eram portadores de um estigma.

Na visão de Goffman (2008, p. 7), "estigma é a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena". Para o autor, o termo foi criado pelos gregos "para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava" (2008, p. 11). Então o aluno da oficina-escola era portador de um estigma, uma característica diferente daquela que a sociedade havia previsto, pois era não escolarizado e não trabalhador.

Sobre a pessoa estigmatizada, Branco fez a seguinte reflexão, que se pode aplicar aos ex-alunos:

> "Para quem nunca passou fome e sede, além, é claro, de todo tipo possível e imaginário de necessidades, é muito fácil condenar esses brasileiros, (…) pobres, analfabetos, esquecidos pelo resto do povo brasileiro, gente exatamente como a gente, sem nenhuma expectativa de uma melhoria de vida em suas cidades de origem; simplesmente à margem de uma sociedade que sequer gostaria de saber realmente da sua existência" (2009, p. 57).

Buscando dar oportunidade a todos, os ex-alunos da oficina-escola poderiam ser do sexo masculino ou feminino e, em geral, eram residentes em bairros próximos à sede da oficina-escola[62], como o Centro, o Varadouro, o Porto do Capim, o Alto do Mateus, o Róger[63], a Ilha do Bispo, Mandacaru, Cruz das Armas e o Padre Zé, todos bairros com áreas degradadas. Isso significa que esses espaços urbanos são, em sua maioria, sem infraestrutura sanitária, com altos índices de analfabetismo e de violência, cujos moradores possuem renda familiar em torno de um salário-mínimo[64].

Referindo-se ao desordenado crescimento urbano e aos possíveis problemas sociais dele oriundos, Chuva (2003, p. 147) enfatizou que "crescem as grandes cidades em

[61] Essas categorias foram utilizadas no guião aplicado aos ex-alunos nesta investigação.
[62] A sede da oficina-escola funciona na Rua da Areia, n. 33, Varadouro, um dos bairros mais antigos da cidade, dentro do perímetro tombado como centro histórico.
[63] O bairro do Róger localiza-se próximo ao centro da cidade, às margens do Rio Sanhauá. Nele funcionou, de 1958 a 2003, o depósito do lixo coletado na cidade, ou 'lixão'. Foi desativado em 2003, quando foi construído, em outro local, um aterro sanitário. A área foi transformada em um parque, denominado Parque Ecológico do Róger, com árvores transplantadas do local onde foi construído o aterro sanitário. O parque está sob monitoramento, por meio de análises físico-químicas do solo em virtude de suas alterações pela deposição dos sedimentos e só poderá ser desfrutado pela população após liberado pelas autoridades, em razão dos riscos à saúde pela eliminação de gases. Em outra parte do mesmo bairro, localiza-se a Penitenciária Desembargador Flósculo da Nóbrega, também conhecida como Presídio do Róger. Fonte: Prefeitura Municipal de João Pessoa - Seplan.
[64] Fonte: IBGE, 2011.

torno das fábricas, e surge uma nova classe, a dos proletários, trabalhadores assalariados, cuja única riqueza são a prole numerosa e a força de trabalho, que são obrigados a vender em troca de salário." Muitas das famílias dos ex-alunos se deslocaram do interior do estado para a capital em busca de melhores condições de vida, e, para aqueles jovens, o ingresso na oficina-escola representava uma das poucas oportunidades na qual eles poderiam capacitar-se em uma profissão e, posteriormente, conseguirem um trabalho ou emprego[65] para suprirem suas necessidades básicas. Observe-se o que disseram alguns ex-alunos, quando perguntados por que se interessaram em ingressar na oficina-escola:

> "É o seguinte: lá em casa, a gente tinha construído a casa, e tava no tijolo. Faltava piso, faltava reboco, tinha que sentar as forras e as portas, ou seja, tudo aquilo ali tinha que ser feito, e na época a gente não tinha como pagar. Então, a minha vontade de entrar na oficina na época foi justamente isso: **era pra terminar a casa, a minha casa**, finalizar, dar o acabamento que ela precisava. Depois, eu tava já com seus 19 pra 20 anos, então já tava pensando em trabalhar, né**, já tava com vontade de trabalhar**" (Zircônio).
>
> "**Eu estava desempregado** e gostaria de fazer um curso de marcenaria" (Quartzo).
>
> "**Eu era do interior**, cheguei aqui em 2004, **não tinha uma profissão certa**, tive oportunidade de entrar aqui; no momento que eu terminei o curso, as portas se abriram para mim, comecei a trabalhar" (Opala).
>
> "No primeiro instante, **saber que ia aprender uma profissão**" (Topázio).
>
> "Eu basicamente trabalhava na época de predero, de predero não, de servente, mas **gostaria muito de ser predero**. Eu já era pai de um filho, pensei como era que eu ia fazer pra se manter. Aí ela [a pessoa que informou sobre a oficina-escola] disse: não, além deles ensinarem uma profissão, a pessoa ainda tem direito a uma bolsa. Aí foi quando eu já me animei. Aí deixei minha profissão de servente, eu tava trabalhando, aí larguei o serviço e vim pra oficina-escola" (Esmeralda).
>
> "Eu queria **aprender algo a mais** do que eu já sabia" (Amazonita).

Como se pode perceber, as condições materiais e de socialização destes jovens eram precárias e integravam um quadro dolorosamente realista de exclusão em quase todos os casos. O aluno Zircônio disse que desejava terminar a sua casa, e, segundo Freinet, "não há maior alegria do que construir a própria casa, arranjá-la, enriquecê-la, embelezá-la, para

[65] Diferencia-se trabalho de emprego da seguinte forma: o emprego possui um vínculo e gera direitos legais; o trabalhador possui uma anotação em sua carteira de trabalho emitida pelo Ministério de Trabalho e Emprego, goza férias remuneradas e possui outros direitos sociais, enquanto que o trabalho é esporádico, sem vinculação formal, e o trabalhador recebe pelo dia ou hora trabalhados sem quaisquer outros direitos. Em alguns locais, esse tipo de trabalho é denominado 'bico'. Os direitos sociais do trabalhador brasileiro estão insertos na Constituição Federal, nos artigos 5º e 6º.

fazê-la sua" (2004, p. 45). Em relação à última fala transcrita, pode-se constatar que aquele ex-aluno, embora vivendo com parcas condições financeiras, talvez analfabeto, já possuía algum conhecimento e nele desejava investir. Conforme já foi citado, os alunos da oficina- -escola integravam uma camada social pobre. Veja-se o que falou Demo sobre pobreza:

> "Sob o prisma do bem-estar social, desigualdade se traduz por pobreza. Entretanto pobreza não se restringe ao problema da carência material, percebido através da fome sobretudo. De um lado, ficamos apenas com a manifestação física, material. De outro, ignoramos aquilo que é marcadamente seu cerne: o fundo político da marginalização opressiva. Pobreza é o processo de repressão do acesso às vantagens sociais. Pobreza social aparece no contexto de vantagens desigualmente distribuídas. (. . .) Se todos passam fome, ninguém é pobre. O que faz ser pobre é ser obrigado a passar fome, enquanto outros comem bem à custa da fome da maioria. No fundo, pobreza é injustiça, o que leva a ressaltar, por outro lado, a necessidade da consciência política da pobreza. (. . .) Por pobreza política compreende-se a dificuldade histórica de o pobre superar a condição de objeto manipulado, para atingir a de sujeito consciente e organizado em torno de seus interesses" (Demo, 2006, p. 19).

Sobre o mesmo tema, Alves afirmou que "Pobres não sonham com revolução social. Sonham em subir na vida. O que eles querem mesmo é ser admitidos no mundo onde moram seus patrões" (2009, p. 119). E para a parte da sociedade caracterizada pela pobreza, são comuns diversas formas de ajuda social. Convém, neste momento, diferenciar **assistência** e **assistencialismo**. Para isto, o referencial teórico continuará sendo Pedro Demo. Como ele os diferenciou:

> "Quanto à distinção de assistência e assistencialismo, é decisivo não confundir os dois planos, porquanto o assistencialismo significa sempre o cultivo do problema social sob a aparência de ajuda. Humilha a pessoa que recebe benefícios em todos os sentidos, porque lhe reserva apenas sobras; provoca a dependência diante do doados, desmoraliza o potencial de cidadania do assistido. Assim, enquanto o assistencialismo é estratégia de manutenção das desigualdades sociais, a assistência corresponde a um direito humano. Assistir não é solucionar. Toda assistência significa atendimento tendencialmente emergencial, e por isso a pobreza foi diminuída no centro, porque sua lógica formativa foi deslocada para as periferias" Demo(2006, p. 31).

Demo se referiu à assistência como parte integrante da garantia da sobrevivência, que pressupõe uma série de necessidades, mais ou menos urgentes, que precisam ser satisfeitas, sendo as necessidades de ordem fisiológica as primeiras, daí porque se admite que, antes de se realizar qualquer processo educacional ou formação profissional, de caráter assistencial, primeiro se deve atender às necessidades primeiras, maiores, essenciais e urgentes, tais como alimentação, amparo nos problemas de saúde, quer sejam físicos ou emocionais, garantindo as condições financeiras mínimas que possibilitem as condições básicas comuns para qualquer pessoa.

Também Freire se referiu ao assistencialismo, dizendo que

> "O grande perigo do assistencialismo está na violência de seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a 'abertura' de sua consciência, que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. (. . .) O assistencialismo, ao contrário, é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma - a responsabilidade" (2009, pp. 65-66).

Essa era uma das preocupações da oficina-escola. Prestar assistência e não ser assistencialista. Ajudar o aluno, mas despertar nele o senso crítico, como foi dito por um entrevistado:

> "A minha metodologia era 'carão[66] e carinho'. Carinho quando precisava, atenção, saber ouvir, primeiro eu ouvia o aluno pra depois decidir ... eu tinha muito essa preocupação. E outra história era também eu não entrar numa filosofia assistencialista. Eu tinha muito esse princípio, que minha emoção não deixasse eu agir com assistencialismo, porque eu estava ali preparando aquele aluno para a vida" (Minerva, coordenador pedagógico 1).

Observou-se que a equipe da oficina-escola, imbuída desses sentimentos de auxílio, assistia os alunos, mas não era assistencialista, na medida em que preparava o aluno para, ao final de dois anos, poder buscar um trabalho e ter condições, pela formação geral recebida, de permanecer no emprego. A partir de então, estaria o aluno preparado para satisfazer, de uma maneira menos árdua, as suas necessidades.

Durante a fase de aprendizado, não se podia esquecer de que na vida há saberes, e que estes deveriam ser considerados, para que os alunos, já sofridos em seus espíritos, não repetissem o questionamento feito pelo aluno em *Pinoquio às avessas*, qual seja "Quer dizer que o que eu aprendi fora da escola não vale para nada na escola?" (Alves, 2005, p. 23). Na oficina-escola havia esse cuidado, para que fosse reforçada sua segurança durante o aprendizado**.**

Referindo-se a *habitus,* Bourdieu disse que "é o *habitus* que faz o criador participar de sua coletividade, de sua época e, sem que este tenha consciência, orienta e dirige seus atos de criação aparentemente mais singulares" (Bourdieu, 2007, p. 342). Também se referindo a *habitus*, Thirry-Cherques (2006, p.33), disse que "os *habitus* não designam simplesmente um condicionamento, designam, simultaneamente, um princípio de ação." Percebe-se que o aluno Amazonita, embora inserido em um ambiente social não favorável,

[66] Carão é um regionalismo que significa repreender alguém.

desejava mudar para evoluir e pode ter encontrado essa possibilidade de mudança durante o curso realizado na oficina-escola.

Também foram entrevistadas três jovens que tentaram mas não conseguiram ser selecionados para a oficina-escola. Como eles se expressaram:

> "Eu gostaria de entrar na oficina e não entrei. No caso, o que eu via na oficina, na época, que poderia também mudar minha vida, que a gente tem uma perspectiva eu acho que igual, de construir, de crescer, mas não tem como. A gente faz o fundamental, o ensino médio, mas fica sem trabalhar. Já no caso da oficina-escola, além de dar um auxílio [a bolsa de estudos], vai lhe profissionalizar pra alguma coisa, aí você já tem uma chance maior de conseguir um trabalho aqui. Então esse era meu objetivo de entrar na oficina-escola, **era conseguir uma capacitação profissionalizante para tentar me inserir no mercado de trabalho**" (Castor[67], auxiliar de alvenaria).

> "Eu queria muito ter entrado e me arrependo por não ter conhecido, porque se eu tivesse conhecido **talvez hoje eu teria uma profissão** mais aprofundada" (Flora[68], auxiliar de alvenaria).

> "Se eu saísse da oficina-escola, ia ter já uma profissão, com certeza. A oficina **realmente capacita as pessoas, prepara você muito mais**. Eu não fiz parte, mas eu tenho conhecimento de colegas que já entraram ali e tiveram uma oportunidade muito boa" (Diana[69], auxiliar de carpintaria).

Para a maioria dos ex-alunos, trabalho e emprego possuíam o mesmo significado. Para eles, o período de aprendizado na oficina-escola foi considerado uma oportunidade de trabalho, o que implica a ideia de que a bolsa de estudos concedida era um salário:

> "Era o problema do primeiro emprego. O boato que corria era que a oficina-escola tava dando emprego, mas num era emprego, a gente tava dando uma oportunidade pra eles terem uma profissão" (Éolo[70], serviços gerais).

> "Pra muita gente, **era a chance de ter o primeiro emprego, porque era assim que a gente via, a oficina-escola era nosso primeiro emprego**. A gente saía de lá pra trabalhar, muitos meninos nem terminavam o curso e já [es]tavam empregados" (Granada).

Para os entrevistados, o que despertava o interesse inicial para o aluno ingressar na oficina-escola era a bolsa:

> "Olhe, a atração era a bolsa. Era o fundamento maior. Você pode até dizer, mas, e o resto? O cara tinha que chegar em casa e deixar alguma coisa, entendeu. Tinha

[67] Castor, filho de Zeus com a mortal Leda, irmão de Pólux (romano) (Wilkinson & Philip, 2008).
[68] Flora, deusa das flores (romano); equivalente grego, Chloris (Wilkinson & Philip, 2008).
[69] Diana - deusa da caça (romano); equivalente grego - Ártemis (Wilkinson & Philip, 2008).
[70] Éolo, deus dos ventos (romano) (Wilkinson & Philip, 2008).

> pessoas que **iam pela coisa do aprender**, mas que a bolsa pesava, pesava, e muito. Eu acho até que era o incentivo maior" (Júpiter, coordenador de práticas).

> "Na sua maioria eram levados à oficina-escola pela bolsa oferecida e os benefícios decorrentes de sua participação como aluno" (Ceres[71], fotógrafo).

> "Na minha opinião, era.., era a bolsa. É difícil a gente dizer isso, mas a realidade era essa. Alguns, a gente sabe que se dedica a profissão, **se dedica pra aprender**, mas a maioria a gente percebe no olhar dele que é a bolsa mesmo, é o dinheiro" (Pólux, mestre em alvenaria).

Também é essa a opinião de alguns ex-alunos:

> "A bolsa faz uma grande diferença. **Você conhece alguma escola que lhe paga pra você estudar**? A oficina-escola era assim" (Granada).

Contudo, mudanças são observadas em seus comportamentos:

> "Teve vez que **eu ia mais com o interesse de receber o dinheiro** no final do mês; mas aí, **depois, eu comecei a me interessar**, ... eu comecei a me interessar **porque eu tinha que sair com uma profissão**, não basta só eu ficar aqui com o interesse de receber o dinheiro no final do mês, e quando eu sair daqui, vou sair sem ter aprendido nada? E minha profissão, como é que eu vou arrumar um emprego pra mim sem ter uma profissão certa? Aí, fui..., e **comecei a me interessar mesmo, comecei a me dedicar mais**" (Turquesa).

Para a direção da oficina-escola, parte do valor da bolsa deveria ser utilizada para a aquisição de ferramentas, para que, ao terminarem o curso, os alunos pudessem continuar em seus ofícios. Contudo, pelas respostas dos ex-alunos e dos entrevistados, pode-se inferir que a maioria a utilizava para a manutenção ou auxílio às despesas domésticas. Poucos foram os ex-alunos que, ainda durante o curso, iniciaram a aquisição das ferramentas de trabalho. Tomem-se as seguintes respostas como exemplo:

> "Eles tinham o trabalho como fonte de manutenção, porque era através daquele trabalho que ele estava desenvolvendo, que pra gente era um aprendizado, mas, que pra eles era um trabalho, **era a forma de comprar o tênis que ele precisava, de comprar a roupa que ele queria**" (Netuno[72], instrutor de jardinagem).

> "Alguns, preocupados com a precária situação financeira em casa, davam alguma ajuda" (Ceres, fotógrafo).

> "Depois que eu entrei na oficina-escola, eu tinha meu dinheiro certo, ajudava mamãe em casa, ... **ajudava mamãe com o meu trabalho**" (Hematita).

[71] Ceres, deusa da colheita (romano); equivalente grego, Deméter (Wilkinson & Philip, 2008).

> "A gente, quando é criança, tem aquele sonho, de ajudar os pais da gente; então, foi a primeira oportunidade que eu tive de conseguir um dinheirinho, uma grana, e poder ajudar meus pais, de certa forma, não muito, mas ajudava, comprava minhas coisas, eu estudava, então **eu comprava meus próprios cadernos**, minhas roupinhas" (Topázio).

> "Eu comprava assim, uns objetos pra casa, ajudava minha mãe, **comprava coisas pra dentro de casa**, fazia feira, ajudava em casa" (Jade).

> "Com o trabalho da oficina-escola, **eu conquistei muita coisa na minha vida**. Minha mãe e meu pai não podiam me dar tudo, eles me davam o necessário, mas com o dinheiro da oficina-escola, eu comecei a fazer coisas que eu queria muito, assim, eu queria um quarto, porque lá em casa, como são quatro irmãos, não tinha quarto pra todo mundo, tinha o espaço mas não tinha como fazer; aí quando eu entrei na oficina-escola, eu construí um quarto pra mim, comprei todo o material da construção pra construir meu quarto, depois que tava todo prontinho, eu comecei a comprar minhas coisas, do jeito que eu queria, minha cama, os móveis" (Granada).

> "Quando eu terminei aquele trabalho, parei, sentei num canto e pensei: o que é que eu tô fazendo? Eu vou querer seguir essa profissão ou não, porque, **se eu for seguir essa profissão, eu vou ter que investir em ferramenta,** vou ter que comprar ferramenta. Então, **eu comecei a comprar ferramentas**. A maioria das ferramentas que vai pra uma restauração, manual[73], a maioria é minha. Isso eu posso dizer, e qualquer pessoa confirma. As ferramenta é minha, e eu tenho o maior orgulho de dizer isso, porque é um investimento que eu faço" (Zircônio).

> "As pessoas que realmente querem aprender a profissão, eles tem orgulho sim, muitos deles **compram as ferramentas** e eles, os alunos que realmente tem interesse, eles sentem orgulho de ter passado pela oficina-escola. Depois continuam no ofício" (Hera, mestre em carpintaria).

Porém, ingressar na oficina-escola nem sempre era fácil. Devido à grande demanda, existia um processo seletivo. Inicialmente, os alunos veteranos eram treinados para efetuarem a inscrição dos candidatos[74]. Segundo Minerva, coordenador pedagógico 1, "no decorrer dessa prática, temos comprovado cada vez mais a maturidade, a desenvoltura e a sociabilidade que nossos jovens têm alcançado." Os alunos podiam vivenciar as duas faces de um mesmo trabalho, quem inscreve e quem é inscrito, uma vez que todos eles já haviam passado um processo seletivo semelhante. Após a inscrição, com a entrega da documentação necessária, esta era analisada pela direção, com base nos critérios adotados pela oficina-escola, que eram a baixa escolaridade, a idade entre dezoito e 25 anos, estar desempregado, residir em João Pessoa, e não ter conseguido um emprego fixo por falta de qualificação profissional (Manual do Aluno, Oficina-escola, 1991).

[72] Netuno, deus do mar (romano); equivalente grego, Posídon (Wilkinson & Philip, 2008).
[73] O ex-aluno se referiu às ferramentas manuais, porque existem também as máquinas de grande porte, fixas, utilizadas principalmente para os trabalhos em madeira, e os fornos para a forja.

> "Chega uma pessoa com um grau de renda familiar lá embaixo, chega outro com uma renda mais alto, com certeza aquele que tem o grau de renda mais baixo é o que vai ser selecionado. Vamos ver se ele consegue. Se o projeto daqui é um projeto social, pra ajudar, **a gente tem que visar as pessoas mais carentes**. Então, a gente vai olhando e pela baixa renda é onde a gente vai encaixando o pessoal" (Pólux, mestre em alvenaria).

Para Selene[75], coordenador pedagógico 2, havia também outros cuidados na hora da seleção:

> "Se o candidato está fora da faixa etária e com uma escolaridade bem baixa, então a gente seleciona ele, a gente dá essa chance para que o aluno tenha a possibilidade de ser inserido no mercado de trabalho. E também há um processo que conta muito: existem alunos nossos aqui que eles se preocupam muito com os candidatos que querem ingressar, eles chamam e dizem: olhe, aquele cara ali, ele não está aqui para aprender um ofício não, ele disse que vem pra escola pra fazer isso, para destruir, pra quebrar, e como a gente trabalha com restauro, a gente tem que ter ainda um cuidado maior para não haver nada danificado, e isso pode ocorrer, então quando você sabe de uma informação dessas não dá pra você ficar apostando."

Selecionava-se, então, uma quantidade de alunos suficiente para preencher as vagas, deixando-se uma pequena margem como reserva para o caso de alguma desistência ou não adaptação do aluno às normas da instituição, conforme se encontrou registrado nos Relatórios de atividades.

Concluída a primeira etapa do processo seletivo, iniciava-se a segunda, que incluía as entrevistas, os testes de avaliação para verificação do real nível de aprendizagem escolar e as vivências nas oficinas em atividade para que os candidatos conhecessem os ofícios. Só após essa fase, onde também existia a integração dos alunos, professores e candidatos, saía o resultado final, e então tinha início a efetiva formação dos alunos.

Quando perguntados se lembravam do processo seletivo, e pela análise das respostas dos ex-alunos, pode-se concluir que havia realmente uma grande demanda para ingresso na oficina-escola. Vejam-se algumas lembranças dos alunos:

> "Aí fui, saí muito cedo, aí quando cheguei lá, **um horário de cinco horas, fiquei na fila lá**, com aquela esperança, a vontade de ficar, porque **eu tinha o maior sonho, de ter um trabalho**" (Pérola).

> "Todo mundo queria entrar lá. Todo mundo queria a oficina-escola. **Quando falava tem vaga na oficina-escola, o pessoal dormia na fila**" (Granada).

[74] *In* Martins, 2011
[75] Selene, filha de Hipérion e de Téia (grego), equivalente romano, Lua (romano) (Commelin, 2008).

> "O processo de seleção foi o seguinte: a gente tinha que tá lá bem cedinho, né, pra pegar a vaga. No meu caso **eu cheguei de quatro e meia da manhã**. Aí de sete horas abriu" (Esmeralda) .

> "O meu processo de seleção foi um pouco árduo, porque **eu me inscrevi várias vezes e eu nunca conseguia ser selecionado**" (Ametista) .

No mesmo sentido é a lembrança de um instrutor:

> "No processo seletivo, teve dia aqui**, ia se matricular sessenta alunos**, e eu chegava aqui fora, eu sempre fui o primeiro a chegar de manhã, e **eu chegava e encontrava seiscentas pessoas;** era dois ou três dias de processo seletivo, e sempre era assim. Eu **cheguei a ouvir conversa de aluno, que chegou aqui de uma hora da manhã, forrou um tapetezinho ali no chão e praticamente dormiu na porta da escola**" (Pólux, mestre em alvenaria).

Após selecionados, iniciava-se a formação do aluno que, no dizer corrente das pessoas vinculadas de alguma forma à oficina-escola, era uma formação integral. Tinham início os processos de aprendizagem em um curso que lhes proporcionaria o exercício de uma profissão, e outros conhecimentos que lhes permitiriam o pleno exercício da cidadania. Analisam-se, agora, os valores adquiridos durante a permanência na oficina-escola e as mudanças no comportamento dos alunos.

3.3.4 - Assimilação de novos valores

Dentro do Projeto Pedagógico da oficina-escola, era enfatizada a formação integral do aluno, donde se deduz que forneceria a formação profissional, especializada nos ofícios do restauro, e também conhecimentos outros transmitidos de forma educativa. O que falou um colaborador:

> "E havia todo um desenvolvimento dessa equipe em favor do aluno, inclusive do aluno analfabeto, que era uma coisa espetacular que eu achava porque ela tinha a preocupação de manter uma professora, uma pedagoga, que ensinava os meninos até a ler e escrever. Não era a equipe toda. Os meninos tinham a obrigação de desenvolver as suas oficinas durante o dia, e tinha a alimentação, e tinha o transporte, e aqueles analfabetos iam durante x tempo, naquele período letivo, ter aulas com uma professora dentro da própria escola que lhe ensinava a ler e escrever, e isso é muito importante. Isso é muito importante pro aluno da oficina, não é?" (Dido[76], técnico em restauração).

De acordo com informações adquiridas de modo informal, sabe-se que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba promove uma seleção dos

[76] Dido, rainha de Cartago; filha de Muto, rei de Tiro (romano) (Commelin, 2008).

candidatos aos cursos profissionalizantes, mas aqueles que são analfabetos não podem participar, pois a seleção consta de diversas provas escritas. É importante, pois, ressaltar que a oficina-escola era uma instituição cujas propostas educacionais merecem ser valorizadas, já que os estabelecimentos de ensino profissionalizante não dispõem desses recursos de alfabetização. Não se pode dissociar nem o trabalho nem a educação das relações sociais, e esse era o primeiro problema a ser enfrentado. Como fazer interagir pessoas desacreditadas em si mesmas, com baixa autoestima, portadoras da 'síndrome do desamparo aprendido'[77]. Sobre esse sentimento de desamparo, um entrevistado falou:

> "O trabalho efetivo levou-me a uma série de questionamentos, originados pela confrontação do meu propósito idealista inicial com a realidade a que me deparei ao conhecer os alunos: Como ajudá-los a desenvolver autoconfiança? Por que esses alunos não se sentiam desejáveis no convívio social? Que tipo de relacionamento leva as pessoas a esta sensação de fracasso social? O contexto de exclusão social leva a um complexo de inferioridade e timidez? Que tipo de atividade deveria ser programada para desenvolver os conceitos de honestidade e de profissionalismo, tão escassos em nosso país? **Como trabalhar o conceito de cidadania com alunos tão desarrumados socialmente**?" (Minerva, coordenador pedagógico 1).

Os alunos viviam em um contexto familiar e social de extrema pobreza, e Halbwachs (2006) lembrou que as memórias de um grupo social compõem a história não só individual como também a coletiva, e que essas memórias de sofrimentos e conquistas fazem parte da história objetiva de uma realidade, além da história interiorizada dos seus participantes. Esse era o perfil do aluno da oficina-escola: pobre, com dificuldades para prover sua subsistência, e estigmatizado, como se poderá constatar na análise quantitativa dos dados sociodemográficos no Capítulo 4. Mas, no decorrer do curso, alguns conceitos básicos lhes eram ensinados. O que disseram alguns entrevistados:

> "Os alunos chegavam lá muito tímidos, e havia muitas mudanças, porque **era prática da escola introduzir valores**, coisas simples, como bom-dia, boa-tarde, com licença, coisas simples, de respeito e cordialidade, e isso vai modificando devagarzinho" (Júpiter, coordenador de práticas).

> "Não assim tão depressa. Como eu posso dizer, pequenos hábitos de higiene, como se servir à mesa." (Minerva, coordenador pedagógico 1).

E o que relatou um ex-aluno:

[77] O desamparo aprendido ou adquirido é uma expressão utilizada em psicologia para se referir a pessoas que desistem de lutar porque, em suas vidas, as coisas sempre são muito difíceis e os resultados, geralmente negativos. Então elas sempre se questionam "Para que eu vou tentar se não vai dar certo?" Permite mostrar histórias de vida que envolvem incontrolabilidade, e, como consequência, reduzem a atuação do sujeito sobre seu meio ambiente (Vasconcelos, Rocha e Maciel, 2010).

> "Não é só a oficina-escola que vai mudar todo mundo, tem que vim da pessoa, mas **ela me lapidou, entendeu**, em questões profissionais, respeito, de respeitar o próximo, tudo, a gente sempre teve esse trabalho lá dentro, de respeitar o próximo, de ter boas maneiras, lá eles dão um tratamento ..., moldando a pessoa para o mercado também, além de se relacionar com o próximo, como também se relacionar como profissional" (Coral).

Originários de áreas sociais degradadas, a violência era uma constante. Também nesse aspecto havia a preocupação da escola[78]:

> "Tinha a banalização das drogas, do sexo, havia meninas completamente destruídas, e a gente tinha que recuperar isso. Teve uma época que a gente, um professor lá que fez um trabalho de arte-educação. E ele começou a fazer um trabalho com papel *maché*, e era um horror o que eles [alunos] produziam, eram cenas de morte, de cemitério, mas era o que acontecia no mundo deles, era o que eles conheciam; depois, com a evolução, começaram a aparecer figuras mais leves, e isso era o quê? Era a pessoa se modificando, e se modificavam mesmo" (Júpiter, coordenador de práticas).

> "Vencida a resistência, os alunos foram-se descobrindo criadores, onde, através dos trabalhos de arte, reproduziram a dureza de seu cotidiano. Esses trabalhos, principalmente os de argila, em sua maioria representavam: cemitérios, pais sem cabeça, mães mutiladas, brigas de bairros e drogas. Aos poucos, os alunos iam expressando os seus reais problemas e sempre esse rio de crueldade na vida dos fora do contexto social desembocava no oceano da violência" (Minerva, coordenador pedagógico 1).

Em 'Vigiar e punir', Foucault (1987) falou sobre o controle da atividade e sobre os horários, como uma velha lembrança das comunidades monásticas, transpostos para as escolas. Disse que "o tempo disciplinar se impõe pouco a pouco à prática pedagógica - especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido" (p. 144), e que a vigilância é uma engrenagem específica do poder disciplinar. A oficina-escola não era uma instituição correcional, mas, devido à sua clientela, era necessário haver normas rígidas, até como forma de tessitura educativa. Assim, havia os horários, que deveriam ser rigorosamente cumpridos, e a disciplina, conhecida por todos, expressa no Manual do Aluno, que trazia, por exemplo, a vedação ao aluno para portar armas, consumir ou conduzir bebida alcoólica, qualquer tipo de droga ilícita, ou fumar no interior da escola; fazer refeições ou lanche fora dos horários determinados, permitir o acesso de pessoas estranhas à escola, ou seja, havia um código de conduta a ser seguido,

[78] Relaciona-se a situação vivenciada na oficina-escola com aquela ocorrida com os alunos da professora Erin no filme Escritores da Liberdade (2006), quando ela entregou para cada aluno um caderno para que escrevessem, diariamente, sobre aspectos de seus cotidianos, e ao lê-los descobriu desde conflitos internos até

uma imposição disciplinar para pessoas em fase de formação do caráter que, até o ingresso na oficina-escola, desconheciam qualquer tipo de regra:

> "As dificuldades, quando eles chegam aqui na escola, era para adaptar-se a um regime, porque é um aluno que tem uma vida libertina de um modo geral, que não tem regras, dormir, acordar, não tem hora, não respeita o outro" (Selene, coordenador pedagógico 2).

> "A gente tinha uma linha de conduta, e eles sabiam, e se aquilo era rompido, a pessoa era convidada a sair. Acontecia muito, mas não podia ser de outra forma, porque ali não era uma instituição correcional, **a gente não estava ali para corrigir, e sim para ensinar. Ali a gente queria ensinar uma profissão**" (Júpiter, coordenador de práticas).

> "O regulamento era rígido, e **eles tinham que ter disciplina**" (Minerva, coordenador pedagógico 1).

Para alguns ex-alunos, a disciplina foi incorporada em suas vidas de forma positiva. Suas respostas, ao serem perguntados sobre o que aprenderam na oficina-escola, foram:

> "Ter disciplina e o meu ofício" (Malaquita).

> "Eu não era uma pessoa que me comportava, não respeitava, não ficava quieto e também não deixava as pessoas quieta também, e, na oficina-escola, eu comecei a ter conhecimento, assim..., **comecei a respeitar as pessoas**, ser mais quieto, ter mais educação, eu **fui aprendendo a saber o que é disciplina**, e **isso foi fundamental pra mim também, na minha vida, a disciplina**" (Turquesa).

> "[Aprendi a] Ter disciplina, a ter segurança no trabalho e a fazer a manutenção das ferramentas" (Apatita).

> "Disciplina. **Quem trabalha com restauração é muito importante ter disciplina**" (Zircônio).

Um problema que as cidades enfrentam é a aproximação das drogas com as escolas. Durante um encontro para discussão sobre o consumo de drogas na cidade de João Pessoa, foi constatado que os traficantes fazem ponto em frente a colégios, e muitos alunos se tornam 'aviões'[79]. Naquele evento, um palestrante, falando sobre os tipos de drogas e suas consequências à saúde e ao relacionamento familiar, disse:

> "A escola é um ambiente de formação, nunca um meio de disseminação do tráfico. Mas é fato que as crianças são vulneráveis, porque ainda estão em

problemas familiares e sociais. No caso dos alunos da oficina-escola, a forma de expressão foi a moldagem em argila ou papel *maché*.

[79] 'Avião' é a denominação popular dada aos intermediários entre os traficantes e os usuários de drogas ilícitas.

> desenvolvimento e podem ser facilmente aliciadas se não for feito um trabalho constante de prevenção e acompanhamento desses jovens" (Guedes, 2011)[80].

No mesmo evento, o diretor de uma escola afirmou que, por estarem inseridos em uma comunidade carente, muitos dos alunos são usados pelos criminosos; são carentes e às vezes, veem nesse caminho tortuoso uma forma de ganhar um dinheiro extra para o sustento da casa. Disse também que vários alunos daquela escola já morreram em decorrência do consumo de drogas.

Sendo a utilização de drogas ilícitas um problema mundial, não seria diferente na realidade na qual os ex-alunos da oficina-escola estavam inseridos. E esse problema chegava à escola:

> "Nós já vimos aqui cabra bêbado, drogado, de tudo, mas a gente sabia lidar, com jeito. Teve um rapaz aqui que mataram ele por causa de droga. É uma coisa que é fácil de entrar e difícil de sair" (Éolo, serviços gerais).

> "**Aconteceu também de muita gente se afastar de drogas aqui dentro**, e conhecendo outro universo, e conhecendo outro pessoal, porque isso tem muito a ver com a turma também que eles estão envolvidos, **aqui se faz amizades muito fortes**, muito fortes, **porque a convivência é muito intensa**, oito horas diárias, então, acontece muito de eles se juntarem com outra turma e a do bairro deles ir ficando pra trás, então aqueles vícios que traziam também são afastados" (Marte[81], mestre em restauração de bens móveis).

> "Eu já vi muitos casos aqui de meninos que, quando entraram eram alcoólatra, muitos drogados, e hoje tá na sua profissão, questão já de ter passado por aqui e de ter adquirido conhecimento, amizades boas que eles fizeram, e ter evoluído na vida" (Rutilo).

Como a escola atuava:

> "Quebrando arestas de resistência. Na hora que você dá uma palestra sobre droga, quebra uma aresta e tem um ganhozinho ali; se você dá uma palestra sobre sexo, prevenção, vai quebrando outras arestas e surgindo outro ganhozinho; então, cada coisinha a mais vai contribuindo. A gente levou várias vezes lá um delegado da Polícia Federal pra dar palestras sobre drogas, porque isso era muito presente no meio deles. Um rapaz fantástico, muito preparado, e lá, pra gente, ele colocava a droga em si, suas consequências para a saúde, os problemas, e mostrava também o aparelho de repressão da polícia. Então 'se você fizer isso, pode acontecer aquilo com você', e isso ajudou muito, essas palestras dele surtiram muito resultado lá dentro" (Júpiter, coordenador de práticas).

E qual seria o resultado desse trabalho na visão de um entrevistado?

[80] *In* Jornal *Correio da Paraíba* de 11/08/2011, p. B6
[81] Marte, deus da guerra(romano); equivalente grego, Ares (Commelin, 2008).

> "Hoje a questão da droga é uma questão mundial, é um problema seriíssimo, e quem somos nós para dizer que a gente conseguiu 100% afastar as pessoas; a gente teve alunos que morreram por conta da droga, ex-alunos que morreram por conta da droga, mas, se a gente fosse ver o índice dos que passaram por aqui, e o que eles estão fazendo hoje, e onde estão, acho que a escola cumpriu esse papel de afastar boa parte de um caminho que poderia ser diferente, desse envolvimento, de ser transgressor da lei nesse aspecto" (Netuno, instrutor de jardinagem).

A pouco e pouco, a oficina-escola ia inserindo novos valores para seus alunos. É oportuna a transcrição do pensamento de Cortella (2010, p.17), quando diferenciou 'olhar' de 'vigiar'. Para ele, "Olhar não é vigiar, que é uma agressão. É supervisionar. Há uma enorme diferença de postura, de atitude entre uma coisa e outra." Dir-se-ia, então, que na oficina-escola havia um olhar atento, para que os alunos, ao cumprirem as normas, assimilassem novos valores. E esses valores, às vezes, ultrapassavam a mentalidade do indivíduo que ali chegava. Os professores foram unânimes em afirmar que todos os alunos saíram muito positivamente diferentes de quando chegaram.

Um dos integrantes da equipa da oficina-escola disse que essa introdução de novos valores "auxiliava até recuperação da família, porque, na hora que eles começaram a ter uma série de valores, eles levam pra dentro da casa deles" (Júpiter, coordenador de práticas). Essa transposição da aprendizagem da escola para a casa pode ser comprovada com o que disse um ex-aluno, quando perguntado se, enquanto foi aluno da oficina-escola, houve alguma mudança em seu comportamento, ao que respondeu "A convivência dentro de casa" (Ágata). Outro ex-aluno disse:

> "Eu lembro muito que a oficina-escola ensinava a gente a conviver com vários tipos de pessoas, porque você sabe, a gente via, tem gente do bem e gente mal, não era o meu caso, mas eu via e tinha os problemas de família, de drogas, já na minha era de alcoolismo, na época. Meu pai bebia demais, e isso me incomodava, e **a oficina-escola me ajudava muito a conviver com esse problema dentro da minha casa**, com a minha família" (Granada).

Outro ponto a ser trabalhado era a baixa autoestima dos alunos. Para Eleanor Roosevelt [82], "ninguém pode fazer você se sentir inferior sem o seu consentimento". Devido às condições de vida, ao fato de não possuírem um nível razoável de escolaridade, esses podem ter sido fatores que acarretaram o surgimento do sentimento de inferioridade. Vejam-se alguns depoimentos:

> "Outra questão eu a gente enfrentava, uma autoestima baixíssima. Então, essas coisas iam sendo trabalhadas. **Eu sei uma coisa: o aluno saía completamente**

[82] *In* Flocker, 2004, p.186.

> **diferente do que entrava**. Às vezes chegava com uma timidez exagerada e saía uma pessoa que já tinha condição de olhar o outro de frente, de argumentar, de conversar" (Marte, mestre em restauração de bens móveis).

> "As mudanças que a gente percebe **são pra gente mudanças extraordinárias**. O aluno entra aqui, numa condição de vida com uma autoestima baixa, o aluno não acredita nele; o aluno não tem visão, perspectiva nenhuma de vida, e de repente você vai percebendo esse jovem no dia a dia, **você vai percebendo a mudança desse jovem**, no comportamento, a evolução no aprendizado" (Selene, coordenador pedagógico 2).

Em relação à autoestima, o que disseram os ex-alunos:

> "Também foi lá que **eu comecei a dar mais valor à vida, comecei a me valorizar** a mim mesmo, que eu muitas vezes me desprezava a mim mesmo, não me sentia capaz. A oficina-escola me deu muito conhecimento, me ensinou muito. O que eu aprendi lá ficou pro resto da minha vida" (Turquesa).

> "**Eu era muito tímido**, eu usava o boné enterrado até aqui, cobrindo o olho, e depois que eu passei por lá eu fui levantando a aba, e hoje eu já ando sem boné. Eu ainda sou muito tímido, a senhora vê, eu tô aqui, falando com a senhora, mas depois de quantos dias que a senhora vem aqui. E eu ainda não olho no seu olho, eu tenho vergonha. Mas essa vergonha também foi bom, porque meus colegas, lá onde eu moro, gostam muito de beber. Tem o lado bom, que é que por causa da vergonha, eu não bebo. Se eu saísse com eles pra beber, e se não fosse pela oficina-escola, talvez hoje eu vivesse bêbado por aí, pelas esquinas, sem um trabalho, talvez até com coisa pior não é. Pelo menos, pra mim, foi muito bom ter passado pela escola. É uma pena que tenha se acabado" (Âmbar).

> "Eu era, ainda sou, bastante tímido, sou muito quieto, e **lá você aprende a se desenvolver mais**, eu comecei a conversar mais, **interagir com os outros**, **trabalhar em equipe**" (Água-marinha).

Destaca-se a fala de um instrutor por ter sido encontrada, em um livro de memórias, referência ao mesmo sentimento, utilizando-se inclusive as mesmas palavras. O que disse o instrutor:

> "Os alunos chegavam, e você via que eles se sentiam de outra forma, é meio forte dizer isso, mas **eles se sentiam gente**, eram gente. A gente sabe que eles são pessoas, tem dignidade, mas eles não se sentem dessa forma" (Netuno, professor de jardinagem).

O que encontramos em Falabella[83] merece ser transcrito para que se possa entender:

> "Depois da gravação, eu vinha caminhando, quando uma mulher surgiu das sombras. Mulata, rosto largo, olhos indecifráveis, queixo agressivo e sorriso imaculado, perfeito, nada condizente com o resto do conjunto: uma camiseta suja

[83] Filósofo, escritor, autor de novelas e de peças teatrais, e ator brasileiro.

> e uma bermuda surrada. Ela buscou as palavras, com uma cortesia exagerada, mas verdadeira.
> - Eu me chamo Irene, trabalho aqui na área. Daí que eu fiquei imaginando... se o senhor não arranjava um jeito de eu assistir à gravação. É claro que eu vou arrumada, não vou fazer o senhor passar vergonha, eu prometo.
> Eu disse que tudo bem, que ia arranjar o convite para a próxima semana, que ela procurasse a pessoa tal, às tantas horas, que o convite estaria lá.
> Na semana seguinte, fui gravar. Vi Irene na primeira fila, batendo palmas, era só felicidade. Fiz o programa para ela. Mais tarde, quando saí do teatro, ela estava me esperando.
> - Gostou, Irene?
> Ela fez que sim, me deu um abraço, o sorriso ainda imóvel no rosto.
> - Eu queria agradecer. Principalmente porque o senhor me botou na primeira fila. Sentada na primeira fila! Eu te juro que **eu me senti gente. Hoje eu tive um dia de gente!**
> Como não soube o que dizer, sorri" (2011, pp. 47-48).

Para pessoas como Irene e como os alunos da oficina-escola, que são pobres e possuem baixa autoestima, é pertinente a afirmativa de Goffman (2008, p. 17), quando disse que "a vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que, por um de seus próprios atributos, ele ficou abaixo do que realmente deveria ser", e isso era uma constante na vida dos ex-alunos da oficina-escola.

Além da baixa autoestima e da timidez, havia também o desamparo, a falta de valorização da pessoa, que se pode deduzir pelas respostas dadas quando perguntados se lembravam a sensação que sentiram ao verem o primeiro trabalho realizado:

> "Foi quando eu tava ajudando a rebocar com uns amigos. Fiquei muito feliz porque nunca tinha rebocado na vida" (Rubi).

> "Uma sensação muito boa, **de ser reconhecido, de valorizarem o seu trabalho**" (Ônix).

Mergulhados numa situação de privação absoluta, sem alimento, com precária moradia e sem trabalho, e vivendo em um ambiente deletério, pode-se aplicar à realidade dos ex-alunos o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 21), quando disse que “temos direito a ser iguais quando a desigualdade nos inferioriza; mas também temos direito a ser diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza.” Por sua vez, Demo (2006, p.9) consignou que "as desigualdades sociais perfazem a própria dinâmica histórica em termos de resistência e necessidade de mudança." Os ex-alunos da oficina-escola, além de se sentirem inferiores perante a sociedade, estavam descaracterizados em relação às suas próprias identidades, e na oficina-escola havia uma chance de mudança.

Triviños (1987) disse que os atores de ordem social são apresentados como explicativos da eclosão e da persistência dos movimentos articulados com o social. Analisando-se as falas e opiniões dos ex-alunos e dos entrevistados, pode-se perceber que

houve uma assimilação de novos valores socialmente desejáveis pelos ex-alunos, como também um mudança positiva em seus comportamentos:

> "Você percebia no primeiro mês em que o aluno chegava. A maneira de se expressar, de se comportar diante dos funcionários, de sentar numa mesa para comer com os colegas, até mesmo o seu comportamento fora da oficina-escola mudava e mudava bastante. **É como se eles chegassem à oficina-escola brutos e saíssem lapidados, era uma transformação radical**. (. . .) Notava-se que todos **eles tinham vontade mesmo de aprender o ofício** mais pela novidade do que propriamente pelo ofício, mas isso com o tempo mudava um pouco, e **eles tomavam consciência do ofício** que estavam aprendendo e já **começavam a fazer planos para quando saíssem da oficina-escola seguir a profissão**" (Hermes[84], secretário).

> "Tinha pessoas que não falava com ninguém quando chegou aqui, mas depois, fazia gosto. **Aqueles que lutam pelo aprendizado, a gente percebe que há um crescimento no dia a dia, no aprendizado**" (Pólux, mestre em alvenaria).

> "A gente sempre teve o cuidado de **orientar os alunos em todos os aspectos, da vida, as linhas que você tem que tomar para ser um cidadão decente**" (Netuno, professor de jardinagem).

> "Em relação ao patrimônio, eles pensam muito no futuro: eu imagino um dia passar por essa obra e dizer fui eu que fiz, eu estava aí também nesse processo. Existem ex-alunos que vêm aqui e já vêm com os filhos, muitas vezes e dizem; olha, eu não disse a você, eu passei no casarão[85], eu passei na Igreja de São Bento[86] e mostrei a meu filho que fui eu também; eles dizem assim, que fui eu que fiz. Então, pra eles, além do que eles usufruíram, do aprendizado, de uma bolsa, tem também essa satisfação. Tivemos aqui um aluno que era lavador de carro, e ele dizia "quantas vezes eu não peguei assim, o tapete do carro..., ele trabalhava perto do casarão de azulejos, e eu batia pra limpar o tapete do carro na parede de azulejos, e hoje eu não faria mais isso, **hoje eu sei a importância que esse patrimônio e eu também tenho que zelar por ele**. Então pra gente isso é um atestado da consciência que esse aluno, quando passou por aqui, ele adquiriu" (Selene, coordenador pedagógico 2).

Havia, inserida na ação educativa da oficina-escola, a orientação financeira. Partindo-se da hermenêutica das falas, aqueles jovens, ainda em fase de construção do caráter, muitas vezes não resistiam aos apelos do consumo, mas não se pode esquecer de que eram 'excluídos' sociais. Acostumados a nada ter, durante um período recebiam, a tempo e a hora, uma certa importância em dinheiro e, muitas vezes, não resistiam às tentações da mídia. Sabe-se que a moda é uma expressão simbólica, que pode fornece

[84] Hermes, deus das finanças, e mensageiro (grego); equivalente romano, Mercúrio (Commelin, 2008).
[85] Referência ao imóvel localizado na Rua Conselheiro Henriques, n. 159, Centro, um casarão com dois pavimentos, do século XIX, em uma esquina, com toda a fachada revestida com azulejos da fábrica portuguesa J. P. Valente, Devezas, Porto, razão pela qual é conhecido como 'o 'casarão' ou 'casarão de azulejos'. O imóvel foi tombado pelo Estado da Paraíba em 1980 (Caju, 2005).
[86] Conjunto beneditino constituído por igreja e convento, construído em 1600, sendo um exemplar barroco das construções portuguesas do período colonial brasileiro. Tombado pelo IPHAN em 1957 (Caju, 2005). Tanto esse imóvel quanto o casarão de azulejos já tiveram partes restauradas pelos alunos da oficina-escola.

uma identidade social, e que, através da utilização de determinados símbolos, o sujeito pode comunicar que pertence a um determinado recorte social. Alguns ex-alunos, induzidos pelas massivas campanhas de *marketing*, com grande apelo para o consumo, acreditavam que a utilização de um tipo de marca ou grife os tornaria diferentes; que seriam notados de forma diferente, ou reconhecidos pela identidade formada por um grupo social ao qual desejavam integrar-se. A partir de uma experiência pessoal, aquela atitude poderia refletir no grupo, e, após algum tempo, torna-se uma identidade social. Nesse sentido, bem colocou Ostrower:

> "Ao se tornar consciente de sua existência individual, o homem não deixa de conscientizar-se também de sua existência social. O modo de vivenciar as aspirações, tudo se molda segundo as ideias e hábitos particulares ao contexto social em que se desenvolve o indivíduo. Os valores culturais vigentes constituem o clima mental para o seu modo de agir" (2004, p.16).

Referindo-se ao luxo, mas que se pode transpor para determinados bens supérfluos, Lipovetsky e Roux (2005, p.65) afirmam que se o luxo é um fenômeno de classe, não é apenas uma manifestação da classe. Através do luxo, leem-se estratégias de distinção social. A diferença, para o adolescente das classes menos favorecidas financeiramente, é que, diante daqueles objetos, que trazem insertos os valores e o significado da sua juventude e que ele não tem condições de adquirir, torna-se ainda mais marcante a sua exclusão social. Se já não tem acesso aos seus direitos fundamentais, passa também a ter a sensação de estar excluído do mundo, daquilo que representa sua adolescência. Então, o fato de poder adquirir um bem com marca, ainda que não original, poderia representar demonstração de que integrava determinado grupo, ou a necessidade de afirmação da identidade, ou ainda a valorização da autoestima, cujos valores mais significativos da pessoa estariam relacionados ao fato de possuir um bem, algo que durante toda a sua existência lhe fora negado. Daí ser uma outra vertente de preocupação da oficina-escola a orientação aos alunos sobre os valores morais se contrapondo ao apelo da mídia, e a administração do dinheiro. Sobre essa vertente da educação visando a formação integral, disseram os entrevistados:

> "A grande maioria, **logo nos primeiros meses**, ao invés de ajudar os pais e a família nas despesas da casa quando recebiam a bolsa no final do mês, partia para o comércio e **gastava o dinheiro com roupas, sapatos, celulares, aparelhos de som e outras coisas**" (Ceres, fotógrafo).

> "Apesar de que a gente sempre tinha o cuidado de mostrar e também educar nessa questão econômica e financeira**. A gente chamava os alunos e mostrava como é que se fazia com o salário da gente**, não é, as metas que deveríamos atingir, **o que queríamos na vida, a educação financeira**. Se a gente vai querer

> uma casa, tem que começar a poupar para isso, **mas era mais forte o apelo da mídia**. Que você tem que ter um tênis bacana, tem que ter uma camisa da grife que tá na moda. A gente observava que, no início, quando os alunos recebiam a bolsa eles procuravam as lojinhas do *shopping* e às vezes investiam em prestações, valores altíssimos, que nós que temos um salário certo não faríamos" (Netuno, professor de jardinagem).

Percebeu-se, nas falas transcritas, que havia um descontrole financeiro no início do curso, mas, com o passar do tempo, podem ter ocorrido mudanças naquele comportamento. Constatou-se, também, que as orientações dadas sobre a economia doméstica foram incorporadas por ex-alunos:

> "A gente tinha aulas também de gestão, de como administrar o dinheiro, como empregar o dinheiro no orçamento da gente. **Era muito forte a questão da ética e da disciplina**, e **são coisas que você aprende assim, pra vida**, não é. Minha experiência na oficina-escola foi fantástica, **o que eu aprendi lá eu não esqueço jamais**. Eu gostava muito dessa disciplina que ela falava como a gente administrar e cuidar do dinheiro, porque na época eu pagava aluguel e fazia tudo com esse salário que eu recebia na oficina, então eu tinha que saber realmente administrar, e **eu aprendi a administrar de tal maneira que até hoje eu tenho esse cuidado com o dinheiro**" (Ametista) .

Quanto mais complexa uma estrutura social, mais a escola assume papel de destaque, uma vez que compete a ela transmitir, de forma metódica e dentro de princípios socialmente reconhecidos, a herança social de que é depositário o grupo (Toscano, 2002). Considerou-se importante questionar: que tipo de aprendizado a oficina-escola lhe proporcionou? A resposta veio dos próprios ex-alunos - foi uma escola para a vida:

> "A oficina-escola lhe ensinava uma profissão, mas era também uma escola para a vida' (Granada).

> "Foi uma escola para a vida porque ensinou tudo, disciplina, como correr atrás dos meus objetivos, respeitar o próximo" (Citrino).

> "O que a gente aprendeu serviu tanto para a profissão como pra minha vida" (Safira).

> "O que eu aprendi lá vai servir pra minha vida inteira, eu não vou esquecer nunca" (Esmeralda).

> "Eu cresci muito como pessoa. Essa experiência que eu tive na oficina-escola eu vou levar pra toda a vida" (Ametista).

Essas respostas foram amparadas pelos entrevistados e por documentos, transcritos abaixo, e em Freinet encontrou-se citação que também ampara a forma de

atuação da oficina-escola, quando disse que " A educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida" (2004, p. 9):

> "A gente ensina isso, mas é pra vida deles, não é só praqui dentro não. Não aprende se não quiser. Eu dizia muito: olhe, vocês tão tendo uma oportunidade que eu não tive, aproveitem" (Éolo, serviços gerais).
>
> "A oficina-escola, mesmo nos casos em que não serviu para o aluno abraçar um ofício, serviu para um preparo para a vida. Não digo nem só pra vida profissional, pra vida mesmo, na questão de disciplina, de respeito, de convivência, comportamental, de várias maneiras" (Marte, mestre em restauração de bens móveis).
>
> "O programa "*Escuelas-Taller*" imprimiu às ações de educação o sentido de transformar indivíduos (alunos e instrutores) transformando lugares (registros da memória histórica). Aprender fazendo, onde uns aprendemos com os outros e transformamos o lugar onde vivemos. As Oficinas-Escola são, antes de tudo, escolas de vida" (Relatório trimestral de atividades. Fev. a Mai., 2009).

Um dos entrevistados disse que na oficina-escola eram formados fortes vínculos afetivos em virtude da intensa convivência diária. Essa afirmativa foi corroborada por outro entrevistado que também ressaltou as atitudes solidárias entre os alunos com relação ao trabalho:

> "Tem empresas aqui em João Pessoa que eu acho que 90 % dos quadros dela foram oriundos da oficina-escola. A empresa XX[87]. A quantidade de ex-alunos que a gente tem lá é muito grande. Ao ponto de eles nem fazerem a seleção e já entrarem direto. E é engraçado que **é um levando o outro**. Apareceu uma vaga, o camarada já puxa e leva um colega. **Eles formam vínculos de amizade muito fortes lá dentro**" (Júpiter, coordenador de práticas).

No dizer dos ex-alunos, constatou-se uma preocupação com o colega, se ele está trabalhando, como ajudá-lo. Observe-se o que foi falado:

> "Era minha segunda casa, gostava de estar na oficina-escola mais pelo aprendizado e as amizades boas, eram como irmão mesmo. **Um ajudava o outro**" (Crisoberilo)
>
> "Mas o que eu gostaria mesmo era de ter sido assim, aproveitado mais[88], que eles viesse me procurar mais, que eu possa não só pra mim, mas **que eu possa também chamar os meus colegas** que concluíram o curso junto comigo, e aí a gente trabalhar mais, dentro da área da restauração" (Lápis Lazúli).
>
> **"O professor AA até hoje é meu melhor amigo**, um cara que eu posso contar com ele" (Jaspe).
>
> "Faz muito amigos. Não para nunca, sempre que entra um, sai outro, a gente tá sempre se encontrando, **quando sabe de uma obra indica um, indica outro**, e assim vai" (Hematita).

[87] Referência a uma grande empresa paraibana.
[88] Lápis Lazúli se referia à possibilidade de trabalhar em sua terra, haja vista que reside em outro país.

> "Eu tava até conversando, eu e um colega, **pra gente ver se dava certo montar um ateliê de restauração**, mas é um negócio difícil" (Água-marinha)[89].
>
> "**Foi uma das maiores conquistas que eu fiz aqui foram as amizades** porque é muito bom se ter amigos" (Opala).

Detectou-se outro valor assimilado pelos ex-alunos, que se entendeu ser relevante, que foi o respeito ao patrimônio cultural. Convém ressaltar que, como alertou Canclini (2008), são os jovens que percebem a natureza dinâmica da cultura e talvez eles sejam mais conscientes da necessidade da mudança de mentalidade do que seus educadores e familiares. De acordo com Geertz, a cultura não é um conjunto de ideias e valores etéreos, mas integra a mentalidade das pessoas. É esse autor que aponta a 'natureza mental da cultura' e a 'natureza cultural da mente', pois nenhum dos dois – mente e cultura – pode ser pensado como fragmento separados um do outro (Geertz, 2001, p. 179).

Conhecendo suas origens e possivelmente a inexistência de uma situação de respeito ao patrimônio comum, suas respostas, quando indagados se perceberam alguma mudança em si em relação ao patrimônio cultural, foram surpreendentes. Alguns, inclusive, atuam como multiplicadores em suas comunidades. Sobre o que disseram é cabível uma reflexão:

> "Meu olhar mudou totalmente para a questão da obra de arte, para a questão do cuidado com o patrimônio. Eu ia pra igreja e eu acredito que eu não fazia porque eu não frequentava aquelas igrejas, mas eu riscaria tranquilamente uma pedra daquelas porque eu não sabia o valor que aquela pedra tem**. Hoje eu compreendo perfeitamente o quanto é importante o patrimônio histórico e o quanto a gente deve cuidar bem dele** depois dessa vivência na oficina-escola. Eu consigo até passar isso hoje pros meus colegas, pros meus alunos, porque hoje eu já estou dando aulas. Então eu consigo **passar isso pros meus alunos**, e **isso eu aprendi lá, eu não sabia**" (Ametista) .
>
> **"Eu não tinha nem ideia sobre patrimônio histórico. Passei a conhecer através da oficina-escola**. E pichava, também, riscava paredes; lembro de muito patrimônio onde eu colocava meu nome, também. Só que é uma das coisas que falta hoje em dia, era se colocassem propaganda, vamos dizer assim, na TV, mostrando às pessoas a importância disso, da consciência da preservação, quer dizer, tem muitas pessoas que não têm nem ideia sobre isso. Fazem esse tipo de coisa (pichação) sem ter nem ideia sobre o que é, da importância de preservar o patrimônio histórico, e eu acho que essa forma daí seria uma forma legal; também falar, por exemplo, nas escolas, levar pessoas que entendam sobre isso pra dar algumas palestras nas escolas. Se eu ver pessoas pichando, eu tenho até a coragem de chegar lá e dizer - ei rapaz, não pode não; é assim, aí explico a importância daquilo ali. **Hoje eu tenho essa visão de que precisa ser preservado**. Porque até esse serviço de restauração é uma coisa hoje em dia que as pessoas não tem nem ideia do que é, e às vezes as pessoas perguntam, aí eu

[89] Água-marinha se referia aos custos para a instalação de um ateliê de restauração de bens móveis.

> explico pra eles como é, mostro a eles a importância de preservar aquele patrimônio, que há toda uma história, e a gente só sabe as coisas que aconteceram no passado, como era, através desse patrimônio, e eu sempre tenho falado pra eles, sempre que eles perguntam sobre o que eu trabalho, eu falo pra eles, e que também pra que eles não tenham aquela atitude que antes eu tinha, de tá riscando, de tá estragando o patrimônio" (Turmalina).

> "Eu tinha uma consciência de preservação, mas não tão grande como eu tenho hoje. Eu via, era bonito, às vezes você passava por uma praça e via aquelas estátuas pichadas, um negócio seboso[90]; a galera pichava, **ninguém sabe o valor que aquele negócio tem pra tá destruindo**. Se ele soubesse o valor que ela tem, não faria aquilo" (Rutilo) .

E o que disse o coordenador de práticas:

> "Eles mudam, mudavam completamente. Ao ponto de alunos, quando chegavam em determinado nível, que chegavam **na escola tradicional deles e começavam a colocar esses valores, os professores pegavam eles para darem apresentações, para eles falarem sobre o patrimônio**. Então isso é uma mudança. Os alunos que passaram pela oficina-escola **levam esses valores e são multiplicadores, em suas comunidades, em suas escolas, em suas famílias**" (Júpiter).

Percebe-se que esses alunos, ao aprenderem o valor do patrimônio cultural, aprenderam também a valorizar a si próprios, a entenderem as suas próprias identidades. Os dois processos, o valor do patrimônio e a autovalorização aconteceram simultaneamente com aqueles alunos. Encerramos esse item com a fala de um integrante da equipa da oficina-escola

> "Tinha crescimento, mas a gente não pode dizer que era 100%. E a gente também não podia garantir. Mas, para você ter um exemplo, depois de alguns anos, eu encontro com um ex-aluno que me deu bastante trabalho, e ele na cidade (centro histórico), com um sabugo de milho na mão, procurando um lixeiro para colocá-lo. E eu digo a ele, é um trabalho nosso, porque **em educação a gente sabe que os frutos vêm a longo prazo**" (Minerva, coordenador pedagógico 1).

3.3.5 - O despertar para o exercício da cidadania

Os gregos se distinguiam dos demais povos antigos desde suas origens nos povos micênicos, e deve-se aos gregos clássicos o nascimento das ideias de liberdade política no estado e também o conceito de que a educação é a preparação para a cidadania. Segundo Aranha (2008, p. 61), "o grau de consciência de si mesmos alcançado pelos gregos antigos não ocorrera até então um lugar algum". Os filósofos gregos centravam a educação na junção 'corpo/espírito', voltando-se para uma educação integral na qual o sujeito

[90] Termo popular utilizado como sinônimo de sujo, desagradável.

desenvolvesse um processo de construção consciente, permitindo-se ser construído do modo correto. Essa ênfase à formação completa originou a *paideia*, conceito de difícil assimilação no mundo atual, e que, no dizer de Werner Jaeger "não se pode evitar o emprego de expressões modernas como *civilização, cultura, tradição, literatura ou educação*; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por *paideia*" (2003, p. 1).

A educação grega não era um processo formal, sem vida, mas um modelo vivo, cheio de atividade e de prazer; de expressão própria e de esforço, rumo a formas concretas de virtudes, o que permitia ao educando o desenvolvimento intelectual da personalidade, da filosofia, do amor ao saber pelo saber, da razão, perpassava pela ideia de homem como um ser racional. Apesar disso, a educação não era uma propriedade individual, mas pertencia por essência à comunidade. Assim, toda educação era assim o resultado da consciência viva de uma norma que regia uma comunidade, quer se tratasse da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se tratasse de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado. Essa mesma ideia de formação integral chegou aos tempos modernos pelos romanos, como *humanitas* .

O vocábulo **cidadania** foi utilizado na Roma antiga para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que aquela pessoa tinha ou podia exercer. De origem latina, *civitas*, significa cidade. Dallari explica a cidadania como

> "A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social" (Dallari, 1998)

Dentro do projeto pedagógico da oficina-escola, buscava-se desenvolver no aluno as condições para que o mesmo pudesse entender seus direitos e deveres, e exercitar plenamente seu direito à cidadania, preenchendo uma lacuna existente pela ação estatal, que é a inexistência de políticas públicas específicas para o desenvolvimento da cidadania em populações excluídas ou vivendo à margem da sociedade. Vejam-se alguns trechos de depoimentos dos entrevistados:

> "Percebo que os alunos se sentem, realmente como parte integrante da sociedade: cidadãos" (Hades[91], arqueólogo).

> "No caso da oficina-escola, eles saíam como cidadãos, sabendo seus direitos, seus deveres. A gente desenvolve neles o direito de ser um cidadão" (Minerva, coordenador pedagógico 1).

[91] Hades, deus do mundo subterrâneo, irmão de Zeus e Posídon (grego) (Commelin, 2008)

> "No caso especifico da oficina-escola, era visível a visão de mundo que eles passavam a ter a partir do seu conhecimento da cultura e da noção de pertencimento que estas informações lhes causavam, principalmente pela maneira como lhes eram apresentadas. Estes alunos eram, no mínimo, agentes multiplicadores das noções de cidadania que ali recebiam e repassavam para seus familiares e sua comunidade" (Juno[92], arte-educador).

> "O projeto da oficina-escola buscava não formar só o profissional, mas formar um cidadão que pudesse através de seu trabalho, através de seus valores, também contribuir para a formação e transformação da sociedade" (Netuno, professor de jardinagem).

E o que foi despertado nos alunos:

> "Me ajudou muito, porque eu era muito tímido. Eu tinha até vergonha de sair na rua, sozinho; se fosse no comércio tinha que ser com alguém do meu lado, e lá tinha o acompanhamento psicológico que me ajudou muito" (Granada).

> "Me senti completamente orgulhoso, **uma pessoa fazendo parte da história**.(. . .) Na verdade, ninguém é completamente leigo, ele sempre sabe alguma coisinha, mas nunca o suficiente pra reivindicar seus direitos. Eu já sabia de algumas coisas, mas só depois da oficina-escola que foram clareando algumas dúvidas que a gente tinha, como hoje ainda existe, a respeito da cidadania, dos direitos do trabalhador" (Topázio)

Pelo que se depreende dessas afirmativas, o curso da oficina-escola ensinava mais que uma profissão. Neste ponto, cabe a transcrição do pensamento de Rubem Alves, educador brasileiro, que disse que

> "Zaratustra dizia haver chegado o tempo para que o homem plantasse as sementes de sua mais alta esperança. É essa a imagem que se forma ao redor de minha paixão pela educação: estou semeando as sementes da minha mais alta esperança. Não busco discípulos para comunicar-lhes saberes. Os saberes estão soltos por aí, para quem quiser. Busco discípulos para neles plantar minhas esperanças" (Alves, 1984, p. 32).

Para Lombardi, Casimiro e Magalhães (2006), a escola seria o lugar por excelência para a prática de valores éticos, já que estimula a compreensão solidária do outro, e o trabalho com valores morais e éticos será capaz de produzir cidadãos que saibam viver dignamente em sociedade. Continuaram os autores dizendo que

> "A construção da cidadania tem como meta o ideal de igualdade entre os cidadãos e, para isso, é necessário o acesso à totalidade dos bens públicos, entre eles, o conjunto de conhecimentos socialmente importantes.Cabe ao Estado, então, o papel de promover políticas com base na liberdade cultural. Para isso, a educação deve ser pensada como um fator de coesão social, desde que tenha como princípio o respeito à diversidade e à especificidade dos homens" (2006, p. 82).

[92] Juno, esposa de Júpiter (romano); equivalente grego, Hera (Commelin, 2008).

Pode-se concluir que a oficina-escola, mesmo com parcos recursos, bem desempenhou esse papel de desenvolver nos alunos a solidariedade, o conhecimento e prática de valores éticos e morais e o exercício da cidadania. Ressalte-se que sem essa formação ética, afetiva e moral não seria possível estimular os alunos a aprenderem os ofícios que lhes estavam sendo ensinados, por muitos considerados como 'trabalhos menores'.

Descrevem-se, no item seguinte, relatos de vida de três ex-alunos.

3.3.6 - Relatos de vida

Tal como anteriormente foi explicitado, esta investigação teve como um dos instrumentos as histórias de vida, que foram colhidas através de entrevistas feitas com os ex-alunos. Optou-se por elaborarem-se relatos das vidas de três ex-alunos a partir de seus depoimentos e os dos demais entrevistados, como professores, técnicos e os funcionários daquela instituição para aumentar a riqueza de detalhes sobre a vida e a mudança ocorrida em suas vidas. Laville e Dione (2008, p. 183) lembram que "uma maneira reconhecida e comprovada, própria das ciências humanas, de obter informação consiste em colher os depoimentos das pessoas que detêm essa informação", ou seja, não só dos ex-alunos.

Pretende-se analisar esses dados através das técnicas de análise de conteúdo, que já foram explicitadas no Capítulo 2. Sinteticamente, os relatos serão subdivididos em três conjuntos temáticos: origens sociais e familiares; experiências na oficina-escola; e a fase de profissionalização atual.

Lápis Lazúli

A principal característica do Lápis Lazúli é a sua composição variada, onde entram a lazurita, a calcita, a sodalita e a pirita. Daí possuir cor azul intenso, com pequenos grãos em dourado (inclusões de pirita). Denominou-se Lápis Lazúli um ex-aluno que, inicialmente muito agressivo, se tornou uma pessoa dócil. Durante seu curso na oficina-escola descobriu a facilidade que possuía para a restauração de edificações, no que se refere à reprodução de ornamentos. Selecionado em um programa da Unesco, foi realizar um estágio em Veneza, onde reside. O que falaram os entrevistados sobre ele:

> "Tem também o caso de Lápis Lazúli, que **eu trabalhei muito na violência de Lápis Lazúli**, hoje ele é um restaurador de mão cheia, já trabalhou fora daqui, mora na Itália" (Minerva, coordenador pedagógico 1).

> "Você veja: nós temos o caso de um rapaz daqui, ele foi aluno da oficina-escola e foi pra Goiás restaurar a casa de uma poeta importante de lá, que a casa dela foi quase destruída com uma enchente" (Água-marinha).

E o que ele disse, sobre os recortes temáticos:

Origens sociais e familiares:

Bem, eu **morava numa instituição de menores**, é... de órfãos né, **menores órfãos de pai e mãe**, e .... e, como a gente tava prestes a sair da instituição, como a gente já tava completando dezoito anos, né, e aí o diretor nos inscreveu, não só eu, mas aqueles que tavam atingindo a idade de dezoito anos, ele nos inscreveu para que a gente viesse sair da instituição com uma profissão, e um lar. Então, a minha área foi na da alvenaria, e aí eu aprendi a profissão, e passei dois anos. (. . .) Eh... **eu continuei no Lar da Criança,** mas, assim por um pouco período, porque a oficina-escola, na época, ela inscrevia, aceitava pessoa com dezessete anos, hoje não aceita mais. Aí eu entrei com dezessete anos. Aí eu passei dois anos, quando eu completei dezoito anos foi que eu fui desligado da instituição. Aí, a reação dos pessoal é de curiosidade, saber como é a vida, a convivência, aí eu disse, é um pouco diferente, mas **que a instituição tinha muito amor**, né, para com os seus alunos.
[Perguntado se sentiu alguma dificuldade durante o aprendizado]
Eu tive, assim, de continuar a estudar. Como eu saí do Lar da Criança, infelizmente a gente teve que **fazer uma escolha, ou estudar ou trabalhar**, porque **como eu sou órfão de pai e mãe não tenho apoio, não tive apoio de família**, então eu passei muito tempo sem estudar, então eu optei mais pra trabalhar, né, ficar no curso e trabalhar.

Da sequência selecionada sobre a origem social e familiar de Lápis Lazúli, nota-se que não havia referências familiares, pois ele cresceu em uma instituição para órfãos, com a qual ainda manteve um bom relacionamento após passar pela oficina-escola. Ressalta que havia afetividade presente naquela instituição, o que pode ser comprovado pelo fato de haver retornado para construir novas casas quando houve a necessidade de mudança do espaço físico do estabelecimento que o acolheu. Embora tenha repetido algumas vezes em seu depoimento que é órfão, não revelou revolta, estado que pode ser resultado do trabalho desenvolvido na oficina-escola, enquanto foi aluno. E finalizou dizendo que, por não ter tido apoio familiar, não pôde estudar além da oficina-escola. Revela-se importante destacar-se que a formação adquirida da oficina-escola deu uma perspectiva de inclusão e possibilidade de emprego para este ex-aluno.

Experiências na oficina-escola:

[A formação da oficina-escola]

Ensinava não só o ofício, como ensinava gestão empresarial, ensinava desenho geométrico, e algumas coisas de parte pedagógica. Eu gosto das duas. Eu me relacionava com as duas, porque, como se diz, né, a prática sem a teoria não se relaciona bem né, então eu gosto das duas, tanto a prática, tanto a teoria. (. . .) Mudou sim. Mudou a forma de se relacionar, **mudou a forma de pensar, de como é importante se ter realmente uma profissão, porque é através dela que eu tiro o meu sustento**, porque a gente entrou na oficina-escola **sem conhecimento nenhum**, não é, e que quando eu concluí o meu curso, de alvenaria, a instituição [Lar da Criança] estava para ser ..., tava para mudar de endereço, porque a instituição existia na Torre, aí como o prédio era de uma outra entidade, a entidade pediu esse prédio, então pediu o espaço né, então... o Lar da Criança por bem teve que construir um outro prédio, sendo Lar da Criança, mas com o projeto de casas-lares, aonde existia cinco casas, e cada casa teria uma mãe social para tomar conta de uma quantidade de crianças. Então, eu terminei o curso, conclui o curso da oficina-escola, e o diretor [do Lar da criança], que é AA, me fez o convite para eu construir as casas-lares, que é o Lar da Criança. Então eu conclui, e somei, porque o que eu aprendi na oficina-escola eu somei, e aí, graças a Deus, eu construí o Lar da Criança. (. . .) É muito importante, porque aí você, a pessoa, **não tá restaurando um prédio qualquer, a gente também tá dando suporte a ter cultura, valorizar a cultura**, e aí, é... restaurar o passado que **se hoje você não cuidar desse passado, vai se perder**, não é, então pra mim é muito importante sempre tá restaurando, resgatando prédio que ... que ... que nos faz ter identidade com o passado, como a sua história, o que foi aquele prédio, qual foi a sua importância no passado, a gente estuda todo esse valor, de conhecimento, como restaurador, **a gente não chega lá e faz só sua restauração, a gente estuda o que aquele prédio foi no passado**, por isso que eu acho muito importante a sua restauração, a sua valorização, a sua conservação.

[Se saiu da oficina-escola qualificado?]

Não bem, é, faltava assim a convivência, a convivência mais prolongada, porque construção é ... é, não só é aquilo, abrange muitas coisas, e dentro de dois anos você não aprende muito, então eu não vou dizer que eu saí um profissional qualificado, mas **saí com conhecimentos básicos**, como fazer uma alvenaria, como restaurar um detalhe, e algumas outras coisas que abrange dentro da construção civil. (O que foi mais difícil?). O mais difícil pra mim não foi nem aprender, mas foi **continuar na profissão, porque o mercado é muito restrito**.

[Qual foi a sensação que sentiu quando viu o primeiro trabalho terminado?]
Lembro sim. É, eu sinto que ... que depois de concluído, depois de restaurado, eu sinto que eu aprendi uma profissão e **dou muito valor a essa minha profissão**, e aproveitando agradecer pela pessoa de AA [do Lar da Criança], né, e pelas [pessoas, diretores] da instituição da oficina-escola. BB que nos fez ter uma profissão, e aí eu me sinto muito feliz por eu ter aprendido e continuado, lógico.
[Se já possuía alguma noção de patrimônio cultural?]
Não, eu aprendi lá, **em relação a patrimônio histórico, não tinha conhecimento nenhum não**. Então aí depois que eu comecei a ter esse estudo sobre patrimônio histórico, eu achei importante, e me interessei.
[Se tinha conhecimento que havia usuários de drogas]
Tinha, né. Porque a oficina-escola..., as pessoas que entra lá [sempre] entra com alguns tipos de problema né, então a oficina-escola faz com que se resgate a autoestima, dessas pessoas que entra com problema, e **é uma instituição que não só qualifica, é... dá uma profissão**, faz com que ele aprenda uma profissão, mas como também faz com que ele tenha outras coisas, uma vez que entra com problema, problema psicológico, problema financeiro, isso **a oficina-escola tem suporte pra nos ajudar nesse sentido**.
[Se o tempo na oficina-escola pode ter afastado alunos de drogas e pequenos delitos?]
Sem dúvida, muitos deles, entrava com problemas, alguns tipos de problemas mais forte, em grau mais elevado, como o uso de drogas, né, é, outros já falaram que andava armado, e isso a oficina-escola fez com que eles **refletissem que a instituição só quer ajudar, só quer profissionalizar, dar uma profissão, e tirar ele dessa vida**, então houve muita recuperação de adolescentes com problemas.

Sobre o período que passou na oficina-escola, e com apoio na sequência destacada, pode-se inferir que a oficina-escola lhe permitiu ter outra visão de mundo. Antes de seu ingresso, até pela própria condição de vida, não possuía conhecimento sobre o patrimônio cultural, e surpreende a firmeza com que falou do passado, da restauração, da cultura e da valorização da cultura, como se estivesse se referindo ao seu próprio patrimônio de vida e da sua restauração. Admitiu que saiu da oficina-escola com conhecimentos básicos sobre a profissão que escolheu, o que pode ser uma consequência da formação especializada à qual deu continuidade, em virtude de ter tido a oportunidade de trabalhar em Veneza, e de haver trabalhado em outros lugares além de João Pessoa. Observa que em João Pessoa há dificuldades para conseguir trabalho em restauração nos ofícios ensinados pela oficina-escola e valoriza a profissão que aprendeu.

Finalmente, reafirmou que na oficina-escola não se ensinavam apenas os ofícios, mas que havia um suporte educativo maior, objetivando desenvolver o potencial do aluno e auxiliá-lo na recuperação social para aqueles que necessitassem. Ao ser perguntado sobre a ocorrência de drogas ilícitas e pequenos delitos, disse que havia, mas que também havia o trabalho da equipe da escola, para que o aluno com problema refletisse que aquela instituição só queria ajudar, dar uma profissão que permitisse a sua saída daquele mundo ilícito e uma sobrevivência digna, fato que ocorreu e que se pode constatar com o trecho "houve muita recuperação de adolescentes com problemas".

Embora não tenha falado, é possível que esse aluno tenha solucionado problemas existenciais enquanto esteve na oficina-escola, pois um dos entrevistados disse que "eu trabalhei muito na violência de Lápis Lazúli". Pode-se inferir que a violência citada era reflexo da falta de apoio, da inexistência de referências familiares, que foram supridos com o apoio obtido na oficina-escola. Quando ele afirmou que "houve muita recuperação de adolescentes com problemas", poderia estar se referindo a si próprio e reconhecendo o trabalho educativo de formação desenvolvido. Analisa-se, a seguir, sua situação atual.

Fase de profissionalização atual:

Eu fui, vou dizer assim, um privilegiado. A oficina-escola, quando esse projeto do governo tava querendo profissionalizar, capacitar ... é profissionais para ser mestres artífice, a oficina-escola me inscreveu, mas, também inscreveu outros alunos. Então a gente foi pra entrevista, e graças a Deus eu passei nas entrevistas. Foram inscritos, em todo o Brasil, mais de duzentos, trezentos, por aí, então eu fui contemplado pra fazer um curso, com uma bolsa de estudos, na Europa né. Então fui pra Europa, passei dois meses e quinze dias, fazendo um curso para mestre artífice na área da restauração, e voltando, fui convidado para ser mestre, para trabalhar em Recife, para ser mestre artífice na oficina-escola de restauração em Recife. Então, fui, trabalhei, meu contrato terminou, tive que voltar, mas também fui pra Goiás, passei seis meses lá fazendo um trabalho de restauração de alvenaria, da casa de Cora Coralina, que tinha sido muito estragada com um enchente. Passei um tempo parado, parado de tudo não, fazendo serviço de alvenaria em construção, depois voltei pra Veneza. Agora, João Pessoa ainda tá engatinhando nesse processo de restauração. Infelizmente João Pessoa é muito parado nessa atividade. **Gostaria muito de ser aproveitado aqui**, porque eu amo a restauração, é um dom que Deus me deu, isso eu posso mostrar pra vocês, como algumas obras que passaram aqui na minha mão, várias delas, e isso **eu tenho muito orgulho de ser um restaurador**, porque é **uma obra que**

depois de pronta eu sei que encanta, eu sei que chama a atenção, não é, mas eu não tô feliz, ... não digo que tô triste porque eu tô parado, sem fazer esse trabalho, mas eu digo que eu sou feliz porque **eu sei que eu tenho capacidade de restaurar**. Então, estou trabalhando fora porque infelizmente a restauração aqui é escassa. Eu só fazia serviço pequeno, a oficina-escola entra em contato comigo, o IPHAEP entra em contato comigo pra fazer serviços, não é, que algumas empresas não conseguem um profissional pra fazer, então entra em contato comigo e eu faço o serviço, pequeno, não dá pra viver. Mas o que eu gostaria mesmo era de ter sido assim, aproveitado mais, que eles viesse me procurar mais, que eu possa não só pra mim, mas **que eu possa também chamar os meus colegas que concluíram o curso junto comigo**, e aí a gente trabalhar mais, dentro da área da restauração.

[Sobre a formação adquirida na oficina-escola]

A oficina-escola me deu os dois, profissão e formação, não é, porque foi através dela que hoje eu sustento a minha família. Foi muito bom passar lá, porque até então eu não sabia que eu tinha essa capacidade de restauração, **eu descobri lá, que eu tinha essa capacidade enorme de fazer trabalhos difíceis**, não é, na área da restauração. E hoje eu, às vezes eu me orgulho, todas as vezes eu me emociono, como foi assim ... bonito de descobrir, até então eu não sabia, ...então pra mim foi uma grande surpresa , que eu tinha essa capacidade ..., eu não sabia, e eu descobri na oficina-escola. Antes da oficina-escola eu fiz um curso no Senai, de carpinteiro de forma, de ferreiro, eu sempre vinha me especializando, eu sempre vinha **buscando outros conhecimentos**, dentro da área, me aprofundando, hoje eu tenho um plano, sonho, objetivo, que é fazer um curso dentro da área, um curso superior dentro da área da construção, como edificação, como arquiteto. Hoje eu tenho esse objetivo, e tô tentando voltar a estudar novamente, e só vai depender de mim.

[Sobre a cidade onde vive]

Veneza, como se pode dizer, é uma cidade bonita, eles têm paixão pelos prédios deles, no entanto, a gente pra tocar no prédio deles, tinha que realmente pedir a eles, pra fazer uma pequena restauração. É uma cidade de estrutura que fica dentro d'água, é uma cidade que tá sob ameaça também né porque tomaram o espaço da água e a água tá querendo o espaço dela de volta. Então Veneza vive sob ameaças, sob enchentes. Por incrível que pareça ela ainda fica suportando ainda essas intervenções, mas a cidade em si é bonita. O meu relacionamento com os outros profissionais, porque são trinta e seis profissionais junto comigo, pessoas inteligentes, **aprendo muito com eles**, somei também. O relacionamento no começo **foi um pouco difícil, foi um pouco difícil porque são de culturas diferentes**. Foi um pouco difícil mas deu pra levar. Deu pra levar e considerar, porque são a cultura

deles, **e cultura não se pode mudar**. Mas aprendi muito, coisas que eu não vi aqui eu aprendi lá fora, porque lá tá os melhores profissionais da área da restauração. E graças a Deus hoje eu tenho um pouco de conhecimento em todas essas áreas de restauração, então meu negócio é só somar agora.

[Sua opinião sobre o fechamento da oficina-escola]

Quem vai perder, não vou dizer que só os adolescente que vinham a freqüentar a oficina-escola, mas como toda a população, porque a oficina-escola, como eu falei, que a oficina-escola organiza a cidade, faz resgatar o passado, um passado que... tá esquecido, então faz resgatar através da sua restauração, de seus monumentos. Quem vai perder não é só os adolescentes. Infelizmente, se a oficina-escola fechar, aonde poderia se encontrar um lugar pra um adolescente aprender uma profissão, um adolescente sair das ruas, **um adolescente ter um lugar pra se recuperar**, que infelizmente, o alvo que vai ser mais atingido são os adolescentes, porque **é ali que ele aprende uma profissão, é ali que ele vai se recuperar como cidadão**, não é, é ali que ele vai também, de uma certa forma ele vai ajudar a sua família, em pequenas economias. Infelizmente, se a oficina-escola fechar, quem vai perder não é só os adolescentes, mas quem vai perder é João Pessoa, é a cidade toda, a população. A construtora vai, e se deixar, quer modificar algumas coisas, porque **não tem pessoal qualificado pra recuperar**. Quer dizer, tem serviço, mas, não tem profissional pra recuperar, deixar na forma original, aí, a oficina-escola não pode acabar porque se acabar **como é que se vai fazer um profissional**, onde é que vai encontrar profissional, vai ter que importar? Então a oficina-escola tem que continuar, pra tá **qualificando e tirando os jovens da marginalização, vamos dizer assim, mostrando um novo caminho, a sustentabilidade**, pra que ele não venha a pensar só em tá desocupado, em pensar besteira. Porque **a maioria dos jovens tão entrando nisso porque não tem outra opção**. Então tem que se pensar nos jovens, o governo tem que investir no jovem porque se não fizer isso vai virar uma epidemia de delinqüente. Aí eu acho que o governo deveria dar mais atenção ao jovem. Tão começando dar, com esses programas sociais, pra salvar os jovens, porque senão o mundo vai ser uma fábrica de pessoas delinquentes.

Em relação ao exercício da profissão, na sequência de significados observam-se os valores adquiridos na oficina-escola na fala de Lápis Lazúli. A descoberta de sua aptidão, que lhe permitiu continuar em seu ofício, ocorreu enquanto era aluno. Sobre descobertas, Wertheimer[93] afirmou que "uma descoberta não significa apenas que um resultado dantes não conhecido seja obtido, mas sim, uma nova situação é percebida de uma maneira nova e

[93] *In* Novaes, 1971.

mais profunda" (1971, p. 23). Aquela descoberta pode ter ocorrido em virtude das mudanças havidas com o aluno, que passou a se perceber de uma nova forma.

Demonstrou um desejo de trabalhar em João Pessoa, a cidade onde viveu, e de ajudar os colegas, o que confirmou as falas anteriores, quando outros também se referiram à formação de fortes vínculos de amizade durante o curso dos alunos. Este ex-aluno tem plena consciência de sua qualificação e experiência, tanto no Brasil quanto no exterior. Merece destaque seu nível de conscientização cultural e respeito à diversidade, constatado quando foi perguntado sobre o relacionamento com os venezianos, e ele respondeu que no início foi difícil, porque são culturas distintas, mas que "cultura não se pode mudar". Reconheceu que continua com sua formação profissional, ao dizer que aprende muito com os outros profissionais da equipe de trabalho que integra.

Diante da situação em que a oficina-escola se encontrava, sem apoio financeiro para continuar o trabalho iniciado há quase vinte anos, revelou sua preocupação em relação a dois aspectos distintos: o primeiro deles, à oportunidade de qualificação oferecida aos jovens e de recuperação daqueles, e o segundo, a formação de mão de obra específica para a restauração. Na sequência, ele reconheceu o trabalho da oficina-escola e a formação educativa para os jovens que serão cidadãos se forem recuperados e tirados da marginalização, com um novo caminho, a autossustentabilidade. Conclui-se, em relação ao ex-aluno Lápis Lazúli, que o período passado na oficina-escola efetivamente modificou sua vida. Ao dizer "eu tenho muito orgulho de ser um restaurador" e que "uma obra que depois de pronta eu sei que encanta" demonstra-se a mudança ocorrida com este jovem, filho de pais ignorados, que viveu em uma instituição para órfãos e aprendeu o ofício de restauração na oficina-escola. Casado, pai de dois filhos, sobrevive com o seu trabalho fora do país, mas cujo desejo é retornar para a sua terra e nela poder, junto com os colegas da época de formação, continuar trabalhando na restauração. Este depoimento faz perceber que está arraigada em seu interior a noção de comunidade, de esforço em prol de um bem comum.

Pérola

Gema orgânica produzida por moluscos perlíferos, a pérola pode ser natural ou cultivada, e tanto uma quanto outra podem se originar em água salgada ou doce. A pérola provém de uma ostra, cujo um agente externo – tipo um grão de areia ou assemelhado - entra acidentalmente dentro da sua concha onde nasceu, e este agente irritante provoca a formação de uma substância chamada nácar, que vai envolvendo o grão até a formação completa da pérola. É um processo demorado, que pode durar anos. Denominou-se Pérola uma ex-aluna, cujo relato de vida é o seguinte:

> "Mas para mim, a história mais marcante foi a história de Pérola. Ela foi encontrada no lixão do Róger, dentro de um caixote de papelão, por dona AA, uma senhora que era catadora de lixo na época. **E Pérola chegou pra gente, ela nem falava direito, e a gente conseguiu fazer um trabalho individualizado**. Era de cabeça baixa, ela não levantava a cabeça, não olhava pra ninguém, e Pérola conseguiu sair da oficina-escola de cabeça erguida. Lendo e escrevendo ... , e hoje ela é uma grande restauradora, (... lágrimas) trabalha com alvenaria, tem um trabalho muito criterioso. Então foi uma experiência muito marcante para mim" (Minerva, coordenador pedagógico 1).

A opção pedagógica selecionada para Pérola encontra respaldo em Perrenoud (2007, p. 18), quando atestou que "presentes em todas as sociedades, as desigualdades reais de capital cultural apresentam-se, primeiramente como capacidades desiguais de compreensão e de ação, revelando um poder desigual sobre as coisas, os seres e as ideias". No entanto, como veremos a seguir, Pérola conseguiu enfrentar as suas dificuldades.

Descreve-se agora o que Pérola falou sobre si.

Origens sociais e familiares:

Antes de eu conhecer a oficina-escola eu **trabalhava no antigo lixão**, aí naquele momento **eu trabalhava muito, de dia a noite, pra sobreviver, era muito cansativo**, pra colher todos aqueles resíduos, sempre ... eu fui ... as pessoas ... **eu era um pouco tola, e as pessoas levavam o que eu tinha coletado**, **eu não podia ir em cima porque era muito homem**, chegava em casa, **chorava, porque quando era no sábado que eu ia vender o material não tinha ... não dava pra comprar o alimento pra ajudar minha mãe**, e chegou um tempo que foi uma época muito difícil, porque eu levei até uma carreira de lá, porque **eu ajuntava e eles chegava e dizia vá embora, e me botava pra correr e levava todas as minhas coisas, que eu tinha ajuntado, aí eu chegava em casa chorando, porque tinha trabalhado o dia todo e não ia poder vender pra ter meu dinheirinho.** Eu **não tinha apoio de nada**. Eu não estudava não. Mas depois que eu entrei na oficina tudo mudou. No momento que o pessoal, assim, tava lá ... vai ter uma inscrição, aí **os pessoal me chamaram**, vamo Pérola, **mas não queria ir**, aí eu disse, eu vou. Aí fui, saí muito cedo, aí quando cheguei lá, um horário de cinco horas, fiquei na fila lá, com **aquela esperança, a vontade de querer ficar**. Aí, fiquei, até umas 3 a 4 horas, mas fiquei lá, fiquei porque **eu tinha o maior sonho de ter assim, um trabalho.** Fiz a inscrição, fomo saber, o dia que a gente ia saber, aí eu não tinha ficado, aí eu fiquei triste. Mas aí o pessoal falou pra mim ,

não, você vai ficar. Aí cheguei em casa meia triste aí mainha disse Pérola, tenha fé que você vai ser chamada, Aí **depois eu fui chamada, aí foi aquela felicidade**. Aí quando eu cheguei lá teve umas aulas teóricas, aí depois foram todos ...pá obra né, foi muito bom, aquela felicidade de entrar lá.. Depois que em entrei na oficina escola eu deixei o lixão, e desde dessa época que eu vivo melhor.

[Se já possuía alguma experiência em um dos ofícios ensinados?]

Não, eu comecei lá. Onde eu morava eles dizia pra mim, Pérola, você vai entrar numa profissão dessa, **criticavam muito, uma mulher predera**, uma mulher rebocando, **mas eu num ligava não, num importa isso, o que importa é eu fazendo**, eu falei pra essas pessoa. Aí aonde eu estudava tinha um que dizia “ói a predera aí”, o professor do colégio disse , olhe a predera, aí eu disse professor, é uma profissão, aí ele disse, é, ela quer, então deixe ela seguir, é o gosto dela. Era muito difícil, porque eu era mulher, né, aí ficavam dizendo ói a predera, será que ela pode com o balde de massa**, tu entrava numa casa feita por uma predera**, essas coisa.

Nesta primeira sequência de unidades de sentido grifadas no texto, observa-se como pano de fundo o abandono e a miséria, com a vida desta ex-aluna literalmente no lixo. O fato de ser mulher dificultava a vida no aterro sanitário, e pela fragilidade física o produto de seu trabalho era furtado, o que a deixava angustiada por não conseguir o alimento necessário à sobrevivência. Quando disse "eu não podia ir pra cima porque era muito homem" demonstra que tinha conhecimento de suas limitações físicas diante da força masculina, mas que, talvez, desejasse fazê-lo. Sendo apenas ela e mãe, não tinha outro apoio, mas restava-lhe a esperança. "Eu tinha o maior sonho de ter um trabalho" demonstra que essa pessoa, mesmo num ambiente de hostilidade, desejava mudar, pois, pra ela, coletar resíduos do lixo não era um trabalho digno. O fato de optar pela alvenaria a tornou alvo de muitas críticas, o que pode ter aumentado ainda mais a sua timidez e baixa estima.

Experiências na oficina-escola:

Lá eu era na parte de alvenaria, aí eu sempre tava com os meninos, o professor mandava eu ir, eu tava lá fazendo o meu trabalho, aonde ele mandasse eu ir, em torno de algum serviço, nos andaimes. Sempre a gente tinha aula, de ensinar os negocio de segurança, muitas coisas. Tinha ensinar a fazer orçamento, falavam que é importante você se cuidar, o grupo todo, essas coisas assim [referência ao sexo – fez um gesto, meio envergonhada], pra os menino, mas pra mim também era importante, cada um tinha um jeito né, de fazer ...

seu jeito de fazer as coisas. Tinha aula de, como era que a gente podia se cuidar na obra, sempre manter os equipamentos de proteção. (. . .) Eu gostava das práticas porque **eu era muito tímida**, aí fui me envolvendo mais, conversando com um, com outro, **aí fui me soltando mais**, e nas teóricas não dava pra conversar. Depois que em entrei na oficina-escola eu deixei o lixão, e desde essa época **eu vivo melhor**. Quando a minha casa tava caindo, que os meninos **foram me ajudar**, teve que derrubar a casa toda, aí eles me ajudaro, de arranjar um cantinho pra eu ficar com minha mãe por enquanto que subia as parede, eu não tinha como pagar aluguel, aí uma pessoa arranjou um dinheiro e me deu prá eu pagar o aluguel. Tudo isso eu só consegui por causa da oficina. Antes, minha casa era de taipa, eu via a hora cair, e era só eu e minha mãe, e eu não tinha condição, aí eu comecei a guardar um dinheirinho, aí fui guardando, guardando, aí chegou um tempo que eu vi que **a turma era muito boa, me ajudavam**, por isso que até hoje eu acho a oficina-escola pra mim, muito, muito importante. Ai foi na época que minha casa já tava caindo, aí eu falei com o grupo, o meu grupo de alvenaria, o meu professor, aí eles disse **vamo dar uma força[94] a dona Pérola**, ai fomo, aí fomo fazer, sábado e domingo, eu cozinhando pra os menino, mas era aquela felicidade, eu sentia assim, pra mim, que ali foi tudo. **Minha casa foi feita por mim e pelos meus colegas**. **Tinha muitos que tinha respeito a mim**, como a turma de alvenaria era grande, era 23, e de mulher era eu e mais três, eles brincavam comigo mas era normal. **Eu era muito tímida**, às vezes, pra apresentar um trabalho, os meninos dizia Pérola, venha falar, aí os outros dizia ela num fala não, era sempre assim, ela num fala muito não. Aí **eu dizia, pra mim mesmo, um dia eu chego a falar**, aí AA conversava comigo, dizia que **eu devia ir de pouquinho em pouquinho, e os menino respeitava**. Eu era muito calada, mas hoje eu já tô melhor, já converso, eu num tô aqui, conversando com você, que eu nunca vi antes? Se fosse no tempo da oficina, eu ia era me esconder por aí, pra senhora nem me vê. Eu me senti feliz, de tá olhando o meu trabalho, as vezes muitos [alunos] reclamavam, porque a gente ia trabalhar no sábado pra adiantar, mas era muito recompensado. Tinha muitos que não dava seu valor, mas eu não, as pessoas olhavam a obra e achavam bonito, então **a gente ficava feliz**.

[Sobre o seu primeiro trabalho realizado]

Eu me senti muito bem, eu lembro, o professor me mandou ali prá cima, no andaime, pra fazer um reboco, aí quando eu terminei, que o professor viu, disse que tava bom, **eu me senti muito importante, porque ele dizer pra mim que meu trabalho tava muito bom**. [O tempo na oficina-escola mudou algo em sua vida?]

[94] 'Dar uma força' é uma expressão popular que significa ajudar, auxiliar alguém.

Mudou, mudou demais, porque **eu tava aprendendo**, trabalhando, tinha meu dinheiro, que era a bolsa, e tava aprendendo uma profissão que eu gostava.

[Se se sentiu valorizada como pessoa na oficina-escola]

Sim, porque, eu fazendo aquele trabalho, achando importante, sempre me dedicando ao grupo, ao meu trabalho, recebi muito apoio das pessoas, tanto dos professor como os colegas. Eles diziam assim ..., porque eu tinha o meu jeito, eu não tinha muita brincadeira, eu ficava no meu trabalho, eles tinham as brincadeira deles lá mas eu ficava no meu canto, brincava, pouco, porque tinha um limite porque **eu era mais reservada e eles respeitava, aí eu gostava né**.

[Se conhecia a profissão de restaurador?]

Sabia, porque eu via de passar nas obras da igreja do Carmo, sempre eu via aquele pessoal lá, fazendo a restauração das pedras, **aí eu pensava ... eu queria um dia entrar numa obra dessas**.

A segunda sequência de palavras-chaves se refere à fase vivida na oficina-escola. Da parte relativa às experiências vivenciadas, observam-se a evolução da pessoa com a redução da timidez e a cooperação entre o grupo, fato que não acontecia em seu ambiente anterior. É possível que a timidez tenha sido reduzida exatamente pelo apoio recebido, tanto por parte dos colegas quanto pelos professores. Percebe-se também a valorização da pessoa por ela assimilada, quando disse "eu me senti muito importante" pelo fato de o professor haver dito que o trabalho por ela realizado estava bom.

Outra mudança observada em sua vida foi a introdução do respeito à sua pessoa, pois, oriunda de um ambiente social de conjuntura adversa, no qual no qual o homem utilizava sua força física para furtar-lhe o produto de seu trabalho, na oficina-escola o ambiente era diferente, pode-se dizer, acolhedor, e Pérola percebia isso, tanto que citou que era respeitada. Revelou também que "estava aprendendo", o que denota sua força interior para mudar na busca de seus sonhos - "um dia eu chego a falar" e "eu queria entrar numa obra dessas". Pode-se concluir que Pérola realmente mudou sua vida, não só no aspecto do trabalho, por haver deixado o lixão, mas também na questão psíquica, pois sentiu-se apoiada e valorizada, o que é determinante para a redução da timidez de qualquer pessoa. Vê-se agora como Pérola está, depois de ter passado pela oficina-escola.

Fase de profissionalização atual:

[Você se sentia qualificada quando terminou o curso?]

Sentia **sim, porque eu tava sabendo fazer meu trabalho**. Eles sempre **criticavam, botar mulher na obra**, eu me aperriava, mas hoje, eu faço. Tem vez que eu digo vamo ver minha

casa, que fui eu que terminei, que fiz o reboco completo. Meus colegas subiro a casa e fizeram o emadeiramento, mas **o reboco todinho fui eu que fiz**. Eu tive minha profissão, todos tentaram me ajudar, até essa obra que eu tô aqui hoje foi porque a firma tava precisando de gente e aí eles me chamaro.

[Sobre a continuação no ofício]

Continuar é mais difícil, porque uma mulher, nem sempre o povo quer. Os meninos as vezes falava **mulher também faz o trabalho, mas tem gente que não quer**. É um pouco difícil conseguir trabalho porque eles [as empresas] acham que só quem tem a capacidade é o homem, é muito concorrido, **mas eu vou atrás**.

[Sobre a dificuldades para conseguir trabalho]

Porque era mulher, e era difícil. Eu fiquei um tempo parada, aí depois consegui entrar num trabalho, **aí eles viro que eu sei fazer, aí agora é mais fácil**.

[Sobre continuar na profissão]

Gostaria sim, porque, **eu gosto de mostrar o meu trabalho pra mim** mesmo pra eu ver, pra mim, eu vê e achar que tá bem feito. É bom né. Essa obra é pequena, já tá perto de terminar, mas o tempo que eu tô aqui eu tô feliz. Foi muito bom passar na oficina-escola, mudou minha vida**, tive mais conhecimento**, e **quando não tem nada pra fazer, de restaurar, eu faço outras coisas**, faço bico, as pessoas nas casas me chamam, faço serviço de alvenaria normal, ajudo a fazer serviço de pintura. **Hoje eu vivo da minha profissão**, de alvenaria, e se não fosse pela oficina-escola eu não vivia né.

Analisando-se os termos retirados de sua fala e a resposta dada quando foi perguntada se ela se sentia qualificada ao término do curso, a resposta foi positiva. Nota-se a segurança da entrevistada ao mostrar que estava sabendo fazer o trabalho, percebe-se que Pérola evoluiu como pessoa, passou a confiar em si depois que passou pela formação educativo-profissional na oficina-escola. Na vida profissional, mais uma vez o fato de ser mulher lhe causou algumas dificuldades, conhecidas desde antes da época do aprendizado, mas nem por isso Pérola desistiu. Pelo contrário, tem orgulho de seu trabalho e demonstrou que uma mulher pode também trabalhar com alvenaria na restauração de monumentos. Fato relevante para este relato de vida é a perseverança desta ex-aluna. Com todas as dificuldades às quais foi submetida, não desistiu de sua profissão, e afirmou que, como as pessoas viram que ela era capaz, agora é mais fácil conseguir trabalho. Quando disse que as empresas imaginam que só quem pode trabalhar em alvenaria é o homem, demonstrou que esse é um preconceito que aparentemente não a abalou.

Ela também demonstrou que o aprendizado adquirido na oficina-escola mudou sua vida em outros aspectos, pois, se não houver trabalho em restauração, busca outras

alternativas, como serviços de alvenaria e pintura. Para uma pessoa que ingressou na oficina-escola analfabeta e com uma excessiva timidez, o resultado do trabalho educativo desenvolvido é visível - Pérola é hoje uma cidadã que sobrevive de seu trabalho, com essa consciência, haja vista ter afirmado "Hoje eu vivo da minha profissão". Como esta investigadora realizou todas as entrevistas, pôde constatar o grau de conscientização e o sentimento de dignidade com que Pérola falou que sobrevivia de sua profissão, de cabeça erguida, completamente diferente de tempos pretéritos quando ingressou na oficina-escola [conforme se pode imaginar pelas informações existentes nos relatos sobre sua vida].

Pérola foi alfabetizada na oficina-escola.

Durante a pesquisa documental, foi encontrado um pequeno caderno escrito por ela, com o título 'Minha História', do qual se reproduzem, nas imagens seguintes, as duas primeiras páginas. As imagens exibidas receberam tratamento com o *software Adobe Photoshop* CS 4, para excluir a identificação da autora e de sua mãe.

Na apresentação, escreveu a diretora da oficina-escola: "Conscientes sempre da importância da formação integral, este livreto é uma amostra dos resultados obtidos pela dedicação e incentivo de nossos educadores e o interesse, esforço e vontade de aprender de nossos alunos". A introdução, feita pela coordenadora pedagógica, diz "Mais um sonho torna-se realidade na Oficina-escola de João Pessoa, hoje os alunos alfabetizados escrevem sua própria história. Que maior resgate de dignidade humana poderia acontecer?"

Figura 1 – Minha História, p. 1

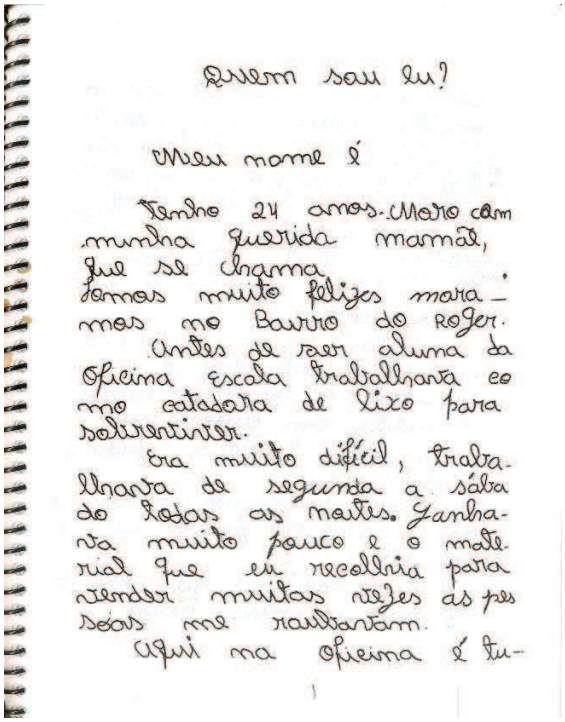
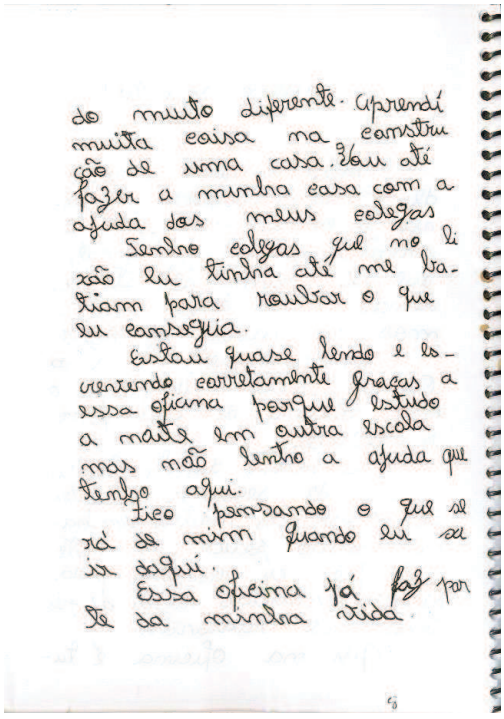


Figura 2 – Minha História, p. 2



FONTE: Arquivo da oficina-escola. Foto da autora

Nos textos das imagens reproduzidas, Pérola ainda estava com a lembrança viva dos tempos difíceis e de violência em que vivia quando era coletora de resíduos em João Pessoa. Estas imagens evidenciam a grande diferença entre o que ela foi e o que ela é hoje, como resultado da formação adquirida na oficina-escola, gerando profundas mudanças em sua vida. Ressalte-se que este deve ser o mais importante objetivo de qualquer projeto educacional: o de transformar vidas de modo positivo.

Escrevendo suas próprias histórias de vida, os alunos puderam preservar suas memórias. Insere-se aqui uma afirmativa de Elliot e Filipecki[95] (1996) que disseram "A única educação relevante é a crítica, porque é a única que está do lado de sujeitos históricos capazes de fazer história própria e solidária".

Acredita-se ser oportuno trazer o conceito de 'presença histórica' de Plantamura (2003), que se refere tanto à leitura da própria história quanto à leitura do mundo. O autor lembrou que o ato de compreender pode vir a ser a possibilidade de enfrentar quaisquer formas de limitação da aprendizagem, sendo a leitura da própria história e do mundo o início de uma trajetória que possibilita a construção e a reconstrução de conhecimentos, de subjetividades e de autonomia de novas relações sociais, daí ser a biografia pessoal um componente essencial a ser considerado no processo de formação do indivíduo-educando.

Nesse sentido, e de forma muito própria, Plantamura (2003) reafirmou que o fato de pertencermos à história nos torna históricos, fazendo da coerência entre teoria, pratica e política a base de uma capacidade de ser sujeito da própria história. O pensamento desse teórico pode dar uma base sólida para as reflexões sobre os resultados obtidos pela oficina--escola, sendo apropriada a sua inserção neste momento para reforçar que, em relação aos ex-alunos, suas histórias passaram a ser reconstruídas a partir do momento em que ingressaram naquela instituição. Veja-se, a seguir, o relato de vida do aluno Diamante.

Diamante

A 'dureza' é, por definição, a resistência que um mineral oferece à risca provocada por uma ação mecânica externa. Para os minerais, são utilizadas várias escalas para aferição da dureza, sendo a mais comum a Escala de Mohs[96], composta por minerais de risca branca, com 10 graus, iniciando com o menos duro, dureza 1, para o talco, chegando ao mais duro, dureza 10, para o diamante. Sendo o mineral com maior dureza, é o mais

[95] *In* Demo (2001).
[96] Minerais que compõem a Escala de Mohs e respectivos graus de dureza;1-talco, 2-gesso, 3-calcita, 4-fluorita, 5-apatita, 6-ortoclásio, 7-quartzo, 8-topázio, 9-corindon, 10-diamante (Dana, 1976).

difícil de ser lapidado, razão pela qual o utilizamos para nominar um ex-aluno, para muitos, irrecuperável, mas cujo relato de vida merece ser mostrado.

Enquanto era aluno da oficina-escola, sua transformação foi motivo de notícia em um jornal local, sobre o qual foi dito:

> "Diamante aprendeu o significado da palavra educação. As festas e badernas deram lugar ao prazer de restaurar o patrimônio da cidade. Foi pai aos quatorze anos de idade e tratava a todos com muita rebeldia, passando a maior parte de sua vida pelas ruas, dividindo espaços com os vândalos. Por ser usuário de drogas, seu histórico escolar não era aceito nos colégios onde tentava se matricular. A primeira atividade que exerceu foi a de tatuador, o que lhe dificultou obter um emprego formal. Hoje, essas referências servem apenas de **lembranças de um passado não muito bom, mas superado, graças à sua iniciativa de querer mudar a sua própria história**" (*In* Jornal *O Norte* 31/05/2005, p. 10).

Naquela oportunidade, aluno, declarou à mesma fonte:

> "Eu não sabia falar com educação, era cheio de gírias, **não dava atenção aos meus pais nem às minhas filhas**. Vivia na baderna, só pensando em festas, nessas coisas sem futuro. **Hoje a minha família é tudo para mim**. Hoje eu sou uma pessoa renovada."

Sobre ele, nessa investigação, foi dito pelos entrevistados:

> "Tem o caso de Diamante que me marcou muito. Diamante era usuário de drogas, e eu conversava muito com ele, **pedia pra ele deixar, mas ele dizia "AA., é mais forte do que eu", e eu sempre junto dele**. Ele usava cocaína, uma droga pesada. **Hoje está recuperado**, é um bom pai, bom filho, bom marido, um trabalhador responsável. **É aí que tá o nosso ganho**" (Minerva, coordenador pedagógico 1).

> "Muitos a gente sabe que saíram desses caminhos aqui dentro. Inclusive teve um, Diamante, ele foi muito perseguido, ele pegava droga, e eu conversava muito com ele. Ele foi muito perseguido pelos colegas, os alunos daqui entregando ele pra parte pedagógica, pra direção, **e eu sempre tentando, "sai dessa vida**..., **sai dessa vida**!" e pra mim foi a maior alegria..., esse menino saiu das drogas, é um bom menino, é um batalhador, na saída dele, foi uma festa pra mim. E não foi só ele não, foi[foram] diversos casos desse jeito, teve vários" (Pólux, mestre em alvenaria).

> "E você sabe... é um pessoal largado, sem família; então, nós tivemos muito problema aqui, mas aprendemos a lutar com eles. Nós já vimo aqui cabra bêbado, drogado, de tudo, mas a gente sabia lidar, com jeito... e... o mundo que a gente vive já é tão cheio de problemas, num é? e a gente podendo evitar é melhor. E a droga não faz o bem a ninguém não, ela só trás o mal. .... **Depende da pessoa**, Diamante, eu conheci ele, era meio caladão, mas era uma boa pessoa" (Éolo, serviços gerais).

> "Eu acho que **tem muitos exemplos que fazem a gente rever tudo o que achava que sabia da vida**, mas uma coisa que me marcou muito foi um aluno que eu tive que **conseguiu superar e sair do vício, das drogas**. Ele inclusive mudou de amizades. **Ele foi escolhido o melhor aluno do ano, pela**

> **perseverança**, pela batalha, e **hoje ele está numa outra vida**" (Netuno, professor de jardinagem).
>
> "Nós temos um ex-aluno, chamado Diamante, que realmente a vida dele..., **nós sempre fomos muito de conversar com os alunos**, então ele, assim ele foi usuário de drogas, era tatuador, **vivia naquela linha tênue na questão do submundo**, e quando ele entrou aqui, viu toda a disciplina, não é? aquela coisa do ter que cumprir determinadas regras, que foi afastando ele disso" (Héstia[97], professor de formação elementar).
>
> "Nós tínhamos um aluno que **ele tinha família, mas ele gostava de estar na rua**, ele era um menino de rua por opção, na verdade ele tinha uma família, inclusive declarada por ele mesmo como uma família estruturada, mas ele gostou, gostou da libertinagem, como ele disse, palavras dele. Então **ele envolveu-se com drogas, envolveu-se com pequenos furtos**, e a escola que ele tinha deixado não o aceitava, deu três chances a ele, pra ele realmente se recuperar, mas não o aceitava mais. Aí **ele soube da oficina-escola, estava na rua, de madrugada, bebendo com uma turma**, e ele disse -eu quero ir pra essa escola- e veio para a escola, se informou, e ele propôs assim, ele disse queria voltar pra escola que ele tinha sido expulso, e isso já era um desafio pra vida dele, que era ele realmente retomar de onde ele parou, mas ele tinha que ser naquela escola, e a diretora reuniu a equipe de professores e ainda passou uma semana recebendo não, até que, depois de muita insistência cederam: vamos dar mais uma chance a esse aluno, e ele voltou a estudar à noite. **E esse aluno, no final do ano, aqui, ele foi escolhido como o melhor aluno, pelo esforço de superação**. Então assim, ele já havia sido preso, não é? Nesse aspecto, **quando ele realmente veio pra oficina-escola, ele foi aceito na sociedade**. Inclusive ele depôs essa estória. Na primeira reunião pedagógica, voluntariamente, a gente se surpreendeu que ele deu esse depoimento, que ele não tinha mais problema nenhum se sair na rua, ou de ser abordado pela polícia. Então assim, esse é um dos exemplos que a gente tem mais fortes, e mais atuais" (Pamona, coordenador pedagógico 2).
>
> "Eu já ouvi falar de ex-alunos da oficina-escola que eram viciados em drogas, e com a sequência do curso, uns **deixaram de consumir a droga e se deram muito bem na vida, porque saíram de um mundo sombrio e ruim, no qual a gente já sabe o resultado**..., **Diamante, hoje é um bom profissional na área que atua, bem qualificado, e, sem dúvida nenhuma, o serviço que colocar à disposição é executado por ele com perfeição**" (Castor, auxiliar de restauração).

Na recolha de dados, o que ele contou foi agrupado segundo dois dos conjuntos temáticos selecionados, pois sobre sua origem nada foi dito.

Experiências na oficina-escola:

Fiquei sabendo da oficina-escola de madrugada, tava tomando uma, bebendo, era meu aniversário, aí uma senhora tava falando para o genro dela, que tava tendo vagas, lá na Fábrica da Tito Silva, aí eu me interessei e seis horas da manhã eu já tava lá.

[97] Héstia, deusa da lareira (grego); equivalente romano, Vesta (Wilkinson & Philip, 2008).

[O interesse para participar]

Assim, até porque eu não sabia o que rolava lá, **eu fui atrás de trabalho**, só que eu fiquei sabendo que era um curso profissionalizante, na verdade, aí eu tive oportunidade de conhecer cinco oficinas, de participar de cinco oficinas, onde eu passei uma experiência de média de três dias em cada oficina, aí depois teve uma seleção , e nessa seleção eu fiquei em terceiro lugar. Aí participei da oficina-escola. Tinha o momento de leitura na parte da manhã, a gente chegava, trocava de roupa, tomava café, e tinha o momento de leitura que era de quinze a vinte minutos, que a gente poderia ler um livro e demonstrar o que tava relacionado à história do livro ou senão a gente poderia fazer uma peça de teatro. Eles apresentavam um texto, a gente elaborava a peça e apresentava. A gente também tinha aula de patrimônio histórico, de português, matemática, vários tipos de aula, tinha várias aulas lá. Porque na teoria é mais fácil, assim, de lidar, né, e quando chega numa coisa tem como a gente aprender, mas se torna mais difícil quando você não tem a ..., você nunca participou de uma atividade, de confeccionar uma porta, uma esquadria, e outros tipos de atividade.

[Sobre mudanças na vida]

Mudou bastante. Eu era um camarada muito ignorante também né, e **pude conviver** com cerca de sessenta alunos, né, e **cada um ter sua ... seu problema, sua forma de pensar, de agir**, então **foi uma coisa boa pra mim, a experiência, conviver com aqueles jovens também** e poder, assim, e **poder participar um pouco da vida de cada um deles, assim como eles participavam da minha, era uma troca**.

(Se conhecia a profissão de restaurador)

Já. Porque eu passava pelas igrejas de São Francisco, da Misericórdia, e via a galera trabalhando.

[Sobre a forma de atuação dos professores]

Em alguns trabalhos sim, muitas vezes, por eles saber que a gente nunca teve a oportunidade de fazer, de confeccionar uma peça ou uma coisa assim, e eles ter experiência mais do que a gente né, aí eles não eram humilde de aceitar opinião. Eles **sabem que a gente tem capacidade de fazer,** mas como não tem humildade, não deixavam a gente dar opinião. **Deixavam a gente fazer, mas, não aceitavam opinião**, não deixavam a gente fazer da forma da gente, eles querem da forma deles, mesmo sabendo que ia ficar certo mas eles não aceitam.

[Sobre o acúmulo de conhecimento no ofício]

Faz melhor, porque até porque também a gente tem a prática né, e o novato não, quando ele chega ... , eu quando entrei **eu fui muito ajudado pelos meus colegas** lá na minha

oficina e **depois eu tive oportunidade de passar tudo o que eu sei** para outros meus colegas, os novos né.

[Se há valorização profissional]

Por algumas pessoas sim, porque elas reconhecem.

[Sobre o primeiro trabalho realizado]

Fiquei orgulhoso né, fiquei orgulhoso, **eu não pensava que tinha capacidade de fazer um trabalho daquele, eu não imaginava. Não imaginava que fosse capaz.** (Se saiu bem qualificado) Mais ou menos, até porque a gente tinha... era dois ofícios, marcenaria geral, chamava marcenaria geral, mas a gente atuava mais na parte de carpintaria. A gente ficava na oficina mesmo, na marcenaria pra fazer esquadria, fazia esse tipo de trabalho, mas assim, **pelo que eu aprendi na marcenaria eu me garanto fazer**.

[Sobre as dificuldades havidas]

Existe um pouco de dificuldade, mas eu acho que a dificuldade da parte de... de tá lá e sair no horário que a gente saia, de quatro e meia pra tomar banho, e saia de cinco horas pra ir pro colégio acho que não era muita dificuldade não, dava pra suportar. Com o relacionamento tive problemas umas duas, três vezes, são sessenta pessoas, **nem todas as pessoas chegam de manhã e chegam de bom humor, né cada pessoa tem seu problema e tem pessoas que não sabe dividir as coisas**, né, quer descontar numa pessoa que não tem nada a ver né.

Neste recorte, o ex-aluno desabafou seus sentimentos no processo de autorrecuperação, no qual foi apoiado por todos da oficina-escola. No conjunto temático 'experiência vivida na oficina-escola', destacou-se uma sequência que se inicia com a informação que buscava um trabalho. Reconhece que sua vida mudou durante o período em que foi aluno da oficina-escola e ressaltou a convivência, algo que possivelmente ele valorizava pelo que se pode observar na sequência "pude conviver - foi uma coisa boa pra mim, a experiência, conviver com aqueles jovens - poder participar um pouco da vida de cada um deles, assim como eles participavam da minha - era uma troca".

Também ressaltou o apoio recebido, quando disse "fui muito ajudado pelos meus colegas". Pode-se deduzir que, durante seu curso, houve um acréscimo em sua formação no que é pertinente às relações humanas, analisando-se as falas "poder participar um pouco da vida de cada um deles, assim como eles participavam da minha" e "cada pessoa tem seu problema e tem pessoas que não sabe dividir as coisas". Possivelmente esse aprendizado tenha refletido em suas relações familiares. Outro aspecto a se observar é a descoberta de sua capacidade, o que pode implicar autovalorização. Nas frases "eles [os professores] sabem que a gente tem capacidade de fazer" e "eu não pensava que tinha capacidade de

fazer um trabalho daquele, eu não imaginava. Não imaginava que fosse capaz" - pode-se inferir que Diamante se descobriu como ser humano capaz enquanto era aluno da oficina--escola, e esse fato pode ter ajudado o seu aprendizado profissional, quando disse que "pelo que eu aprendi na marcenaria, eu me garanto fazer". Ver-se-á em seguida sua fase após a oficina-escola.

Fase de profissionalização atual:

[Por que seguiu com o ofício?]
Porque me satisfaz, **eu gosto do que eu faço**, eu gosto de tá aí, tá confeccionando minhas peças, gosto de fazer um forro, um assoalho, **com as pessoas que tão do meu lado, que tão trabalhando do meu lado**, que eu vejo também que tá se dedicando, **que quer aprender cada vez mais**, a gente quer ver aquele trabalho perfeito, então eu fico satisfeito quando termina aquele trabalho e vejo que **a maioria das pessoas chega e dá valor ao nosso trabalho**.
[Se antes de entrar na OE, tinha noção de respeito ao patrimônio cultural]
Mais ou menos, porque a gente sabe que temos belíssimas praias, e muitas coisas legais aqui em João Pessoa, mas só que a galera detona. Eu não detonava não, ficava satisfeito com o que eu via, mas mudou, **mudou muito, porque eu pude participar de trabalhos de restauração, de tá recuperando as coisas em João Pessoa** né.
[Sobre as oportunidades de trabalho em restauração]
É difícil, até porque também por questão de equipe, um trabalho desse, uma igreja dessa, são vários tipos de equipe, são vários ofícios. Aqui tem o ofício de alvenaria e de marcenaria geral, e restauração de bens móveis, tem um menino que tá ali restaurando as imagens, então no caso a gente não poderia dar conta porque só carpintaria e marcenaria não dá pra fazer.
[Por que continua no ofício?]
Porque **eu me satisfaço com o meu trabalho**.
[O que aprendeu na oficina-escola]
Eu **aprendi a ser uma pessoa mais humilde**, num ser arrogante, que eu era muito arrogante, ignorante, muito chato, tudo isso, marrento né, e **lá eu me transformei numa pessoa diferente**, por conviver com muitas pessoas. **Com cada pessoa da oficina eu fui aprendendo uma coisa boa**, **porque a gente tem que guardar aquilo que é bom, as coisa ruim eu deixava pra lá** e fui aprendendo só as coisas boas com a galera, né, e com as outras pessoas também, sem ser da parte dos alunos. **E tive também muita ajuda**, da

coordenadora pedagógica... . Pra mim foi muito importante, porque **eu era um pouco tímido** também e participando de peças de teatro e essas coisas assim, e palestras, e de trabalhos, aí aos poucos eu **pude perceber que eu fui cada vez mais crescendo dentro da oficina-escola**. Antes eu era garçom, trabalhei no XX[98], um ano e seis meses, aí saí, aí fiquei uns três meses parado, aí tava fazendo uns bicos ainda como garçom, aí parei, passei um tempo fazendo outras coisas, aí entrei pra oficina-escola e até hoje tô trabalhando no serviço de marcenaria geral. **Quando eu entrei na oficina eu fumava[99], muito, e depois de um tempo eu parei** de fumar, e até hoje, graças a Deus eu tô livre, e **também em questão de estudo** né, que eu ia pra escola só pra tirar onda e tal, pra curtir né, vê as meninas e tal, e aí lá dentro da oficina-escola **eu pude aprender a dar valor aos meus estudos porque a gente tinha que ter essa meta**, a gente só ficava se estudasse, e só ficava se passasse, então foi onde tem um ponto forte aí nessa questão, onde **eu tive que superar isso tudo, tive que estudar, não gostava de estudar muito não**, também pela questão do trabalho, que a gente chegava cansado, seis horas, seis e meia, ainda pra ir pro colégio, aí fica difícil, ou trabalha ou estuda. O professor de alvenaria diz que a gente nunca pode querer ser demais também né, que a gente nunca diga que não vai precisar de alguém, porque se a gente tá aqui, tá um junto do outro, pra cooperar um com o outro, né, e a frase que ele diz é essa aí – **nem eu sem tu, nem tu sem eu**. E realmente é verdade, sem a outra pessoa do nosso lado a gente não é ninguém.

[Sobre o conhecimento prévio em relação ao patrimônio cultural]

Conhecimento, assim, eu tinha muito pouco né, sobre patrimônio. Só passava às vezes e via as coisas interessantes que tem dentro de João Pessoa, mas, o que relatava assim, sobre a história, essas coisas não. Nunca pude parar pra pensar nisso não. Só vê mesmo as imagens, as igrejas, essas coisas mesmo, mas questão sobre a história, sobre a cultura, não, muito pouco, **foi lá que eu aprendi**.

[Sobre o relacionamento com os professores]

Rapaz! O relacionamento com os professores, da minha parte, sempre foi legal, às vezes entramos com uma discordância em questão do serviço né, por eles achar que tem mais experiência, dez anos de trabalho, a gente só tem um ano, às vezes eles **acham que a gente não tem capacidade mas a gente tem**, a gente somos XXX[100] mesmo pra fazer o serviço, né.

[Sobre drogas]

[98] Citou o nome de uma empresa multinacional de alimentação.
[99] Neste momento da entrevista, Diamante fez um gesto em alusão à utilização da droga que era usuário.
[100] O entrevistado utilizou um termo de baixo calão, e optou-se por não transcrever.

Sempre tem né, mas assim, **eu nunca me envolvi assim não**, de me juntar não, **porque eu era só**, também né, nem com a minha oficina eu não curtia muito assim de tá junto, **eu sempre fui uma pessoa só** na oficina, sempre tomei café só, sempre almocei só, nunca fui de tá me ajuntando com ninguém não. **Eu sempre fui só, não era muito participativo não**. Mas tinha, não de se drogar na oficina né, **mas tinha colegas que era usuário**.

[Se o tempo passado na oficina-escola pode ter ajudado os alunos a evitar problemas com a lei?]

Para muitos, sim. Para alguns, não, né, porque realmente **quando a gente quer mudar a gente muda** né, mas tem aquelas pessoas que gosta de viver no que veve, né, no que presencia aí, na rua aí né, a galera gosta, dá valor, aí continua a fazer a mesma safadeza. A verdade é essa, a galera gosta do que vive né, o mundo tá aí, oferece varias coisas aí pra carne, né, quem quiser aproveite aí. Eu mesmo ... minha vida na oficina foi diferente, na minha oficina, só tinha minhas aulas alí, o teatro**, eu mesmo não era muito participativo** nesse negócio de teatro não, porque eu gosto de ver, mas de participar não, mas foi legal.

[Sobre o fechamento da oficina-escola]

Eu acho que se a oficina-escola fechar acho que **vai acabar com a oportunidade de tirar os jovens das ruas, das drogas, de bebidas, do vício, de tudo**, né, que é um projeto legal né, fala sobre cultura, essas coisas assim, **dá oportunidade aos jovens de se profissionalizar**. Eu acho que se, fechando... quer dizer, **não é a questão que a oficina seja a solução para tudo, mas ela ajuda bastante**, na questão de você ter um ofício, de você saber alguma coisa sobre sua cultura, onde você vive, eu acho um projeto legal. Acabando, ferrou. **Sendo uma mão de obra especializada, a gente faz o conserto, restaura, e a galera já destrói**, eu acho que **se acabar, acho que vão demolir tudo**. A verdade é essa, a gente faz e a galera já destrói, e se a oficina fechar acho que vai piorar muito a situação.

[Se faz algum trabalho de conscientização sobre a importância do patrimônio cultural em sua comunidade]

Faço, falo algumas coisas né, pras pessoas que realmente tão interessada em escutar eu falo, mas tem pessoas que não, são pessoas ignorantes, não sabe dar valor ao que tem, então pra aquelas pessoas que realmente tão interessadas em escutar eu falo, porque **é interessante a gente saber o que se passa na nossa cidade, a origem, a história**. Eu falo sim, **mas só pra quem quer ouvir**.

Para a análise dessa fase, inicia-se com as relações profissionais. Quando disse - "eu gosto do que eu faço com as pessoas que [es]tão do meu lado, que [es]tão trabalhando do meu lado" - ressaltou a importância dada à convivência, já observada na análise do

conjunto temático anterior. Diamante se referiu à valorização de seu trabalho - "a maioria das pessoas chega[m] e dá[ão] valor ao nosso trabalho", mas, não o fez para si, e sim utilizou o pronome 'nosso', revelando ser uma pessoa que vive e trabalha em equipa e reconhece a importância do trabalho de cada um. Esse é um valor que pode ter sido assimilado durante o curso.

No que é pertinente à qualificação profissional em si, este jovem possui plena consciência do trabalho que pode realizar, tanto que disse "eles (os professores) acham que a gente não tem capacidade, mas, a gente tem" e "sendo uma mão de obra especializada, a gente faz o conserto, restaura". Pode-se deduzir que a qualificação que adquiriu juntamente com a consciência crítica que desenvolveu foram os resultados do trabalho educativo voltado para o exercício da cidadania, inserto no programa de formação integral dos alunos, um dos princípios norteadores da metodologia da oficina-escola, trabalho no qual houve o acolhimento afetivo e a crença na sua recuperação em relação aos descaminhos das drogas.

O ex-aluno referiu-se várias vezes às mudanças ocorridas em sua pessoa e sua vida, e a afirmativa de que “quando a gente quer mudar, a gente muda” comprovou a força interior daquele jovem, que efetivamente mudou seu modo de proceder. Em outro momento, disse que “tive também muita ajuda”, donde se pode inferir que a equipe da oficina-escola se esforçava para auxiliar o aluno em suas necessidades. Diamante negou o envolvimento com drogas ilícitas, como também nada revelou sobre sua vida antes de seu ingresso na oficina-escola. Esse fato merece um estudo mais aprofundado, que nesta investigação não é possível realizar, também por fugir do tema principal estudado. Contudo, é provável que essa negação seja resquícios da falta de aceitação social que o usuário tem, e que ele ainda relembra, não querendo sofrer as possíveis ações de rejeição. Essa inferência pode ser respaldada pelo que Diamante disse, que “a gente tem que guardar aquilo que é bom, as coisa ruim eu deixava pra lá”.

A lição mais importante que esse ex-aluno aprendeu foi a importância da ajuda mútua expressa na frase-título desta dissertação: **nem eu sem tu, nem tu sem eu**. Ou seja, as pessoas precisam umas das outras, e esta lição da sociabilidade afastou esse jovem da marginalidade e das drogas. Esta expressão é a principal chave simbólica do trabalho desenvolvido na oficina-escola de João Pessoa. Em sua fala, Diamante enfatizou a sua dificuldade em se relacionar com as outras pessoas. Embora nada tenha dito sobre suas experiências anteriores sobre a sua sociabilidade, presume-se que o isolamento pode tê-lo levado a caminhos incorretos, mas que ele buscou ajuda e a recebeu durante o tempo em que foi aluno da oficina-escola. Quando disse “não é a questão que a oficina seja a solução

para tudo, mas ela ajuda bastante", pode ter demonstrado que a ajuda recebida o auxiliou nas mudanças de vida que desejava, mas que sozinho talvez não conseguisse.

A partir daí observa-se também que houve mudanças em relação aos estudos, pois ele disse que aprendeu a dar valor aos estudos e que teve que estudar, sendo para ele uma superação de dificuldade porque, antes, não se interessava pela escola e suas atividades. Pode-se inserir aqui o pensamento de Carl Rogers[101], quando disse que, "para se aprender é preciso, primeiramente, não ter atitudes defensivas para se poder expressar incertezas, dúvidas, esclarecer problemas e compreender a significação das próprias experiências" (1971, p. 9). Diamante também revelou em sua fala a nova percepção que adquiriu em relação ao patrimônio cultural e demonstrou certa preocupação com o definitivo fechamento da oficina-escola, quando disse que "vai acabar com a oportunidade de tirar os jovens das ruas, das drogas, de bebidas, do vício, de tudo - dá oportunidade aos jovens de se profissionalizar".

Possivelmente Diamante era uma pessoa que apresentava um comportamento destrutivo. Sobre esse aspecto, da destrutividade, é possível se relacionar com o que disse Fromm:

> "A vida possui um dinamismo interior próprio, que tende a crescer, a expressar-se, a ser vivido. Quanto mais obstruído for o impulso para viver, tanto mais forte será o impulso para destruir; quanto mais a vida for realizada, tanto menor será o vigor da destrutividade. *A destrutividade é o produto da vida não vivida.* (. . .) O indivíduo sobrepuja o sentimento de insignificância em comparação com o poder esmagador do mundo exterior. O indivíduo cessa de ser ele mesmo; adota inteiramente o tipo de personalidade que lhe é oferecido pelos padrões culturais e, por conseguinte, torna-se exatamente como todos os demais são. A discrepância entre o eu e o mundo desaparece e, com ela, o temor consciente à solidão e à impotência" (Fromm, 1974, pp. 149-150).

Diamante morava nas ruas por opção, pois possuía uma família; era usuário de drogas e teve envolvimentos com a polícia. Não estudava porque nenhuma escola o aceitava por causa desse comportamento destrutivo. Após ingressar na oficina-escola, voltou a estudar, abandonou o uso das drogas, retornou para sua família e hoje é um trabalhador digno. Esta investigadora não só o entrevistou, como conviveu com ele por oito meses, durante os trabalhos de restauração de um imóvel, podendo constatar a efetiva mudança havida com aquele jovem em relação ao trabalho em equipa, responsabilidade e nível de detalhamento profissional com que realiza trabalhos em madeira. Considerou-se que este deva ser o terceiro e último relato de vida dos ex-alunos que representam as mudanças educativas e profissionalizantes ocorridas na Oficina-escola de João Pessoa.

[101] *In* Novaes, 1971.

Esta parte da dissertação focalizou apenas estes três relatos de vida porque foram considerados emblemáticos dos resultados da atuação daquela instituição educativo-profissionalizante. No entanto, todos os demais possuem relatos de vida semelhantes[102]. Um dos ex-alunos, antes de ingressar naquela instituição, pedia esmolas nas ruas para auxiliar na subsistência familiar, e hoje possui seu próprio ateliê de restauração de bens móveis; outro, durante o curso, despertou o interesse pelos estudos, graduou-se em Educação Artística e possui como objetivo estudar no Centro de Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis, escola que possui um curso de especialização em restauração de bens móveis e integrados, em funcionamento desde 1976, vinculada à Universidade Federal de Minas Gerais. Um terceiro, quando faltava ou não chegava pontualmente às aulas, era porque havia passado a noite nas ruas, procurando o pai que era alcoólatra e sofria de esquizofrenia, e hoje, trabalha em um ateliê de restauração de bens móveis junto com um colega de turma, sendo coproprietário; um outro, se faltasse às aulas, os professores já sabiam que ele passara a noite sem dormir, impedindo que o pai alcoolizado matasse a mãe, já que em sua casa estavam instaladas a dependência química do álcool e a violência doméstica.

Houve também uma aluna, cuja mãe, alcoólatra, vivia nas ruas, bêbada; possuía oito filhos, cada um com um pai diferente, e essa jovem, com o dinheiro que recebia da bolsa de estudos, conseguiu reunir a família, alugou um pequeno local para abrigá-la, conseguiu para a mãe um tratamento contra o alcoolismo e hoje é funcionária da Prefeitura Municipal de João Pessoa, aprovada em um concurso público. Esses problemas dos alunos eram ouvidos rotineiramente pelos professores e funcionários da oficina-escola.

Ver-se-á, pela análise dos dados quantitativos no próximo capítulo, que os ex-alunos, mesmo que não tenham conseguido trabalhos em obras de restauração patrimonial, estão empregados e/ou trabalhando de alguma forma, possuem comportamentos estáveis, e têm vida familiar estruturada, seja em João Pessoa, no território brasileiro ou no exterior. Mudaram suas vidas após passarem por aquela instituição.

Encerra-se este capítulo com a opinião de um entrevistado:

> "Era mais uma historia de conscientização pessoal. Eles apelavam, **apostavam na educação como o mecanismo transformador daquele meio social** – e no início isso custou muito. Aquela equipa que iniciou a oficina-escola sofreu bastante, porque trabalhar com um grupo de risco, com um prato de comida na frente, e as árvores cheias de frutos em volta, e dizer pra você que aquilo é seu, mas com tempo e hora, e que é seu, e que é dele, e que é de todos, é uma questão de educação, e é muito difícil. Mas eles, eu acho que **em termos de objetivo, eles cumpriram essa parte"** (Dido, técnico em restauração).

[102] O que se segue foi retirado dos depoimentos e entrevistas realizados pela investigadora.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

"Amanhã", disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília,
ao discutir o conceito de cultura, "vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima".
É que descobrira o valor de sua pessoa. Afirmava-se.

"Sei agora que sou culto", afirmou enfaticamente um idoso camponês.
E ao se lhe perguntar por que se sabia, agora, culto, respondeu com a mesma ênfase:
"Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo".
Paulo Freire, 2009.

Neste capítulo, são analisados os resultados da investigação, em dados quantitativos e em imagens. Dividido em dois itens: o primeiro faz a análise quantitativa, na qual foi enfatizado o contexto social. Os quadros foram transpostos do *software* de análise e colocados de forma que não sejam divididos nas páginas; no segundo item, com uma demonstração por imagens, analisam-se a formação adquirida e a atuação no mercado de trabalho.

4.1 - Dados quantitativos

O questionário utilizado se encontra nos anexos. Os dados coletados nas respostas do questionário aplicado aos ex-alunos foram categorizados e realizados cruzamentos com a utilização do *software* estatístico SPSSWIN versão 15.0. Os resultados das análises foram os seguintes:

A amostra de ex-alunos entrevistados foi composta por 31 sujeitos com um perfil caracterizado como sendo composto por jovens, com média de idade de 25,16 anos e Desvio Padrão = 4,50, variando as idades entre 19 a 38 anos. Composta por um conjunto de pessoas predominantemente do sexo masculino (77,4%), solteiras (51,6%), com filhos

(61,3%), de escolaridade variando entre ensino médio completo (45,2%) a incompleto (41,9%), de religião católica (58,1%) e renda familiar de 1 a 2 salários mínimos. Uma parcela significativa da amostra (45,2%) possui parentes e/ou pessoas em casa que não são alfabetizadas. E ainda, 58,1% moram com uma variação de duas a mais de quatro pessoas em casa. Da amostra, apenas um sujeito possuía curso superior.

Comparações desses dados sociodemográficos foram realizadas encontrando-se diferenças significativas entre os grupos em relação às faixas etárias, gênero, estado civil, escolaridade e religião todas a um p< 0,001, e para renda familiar a um p< 0,03). As análises foram feitas através do teste não paramétrico do qui-quadrado. Alguns percentuais foram destacados em negrito para ressaltar a informação.

Analisando-se as fontes de informações sobre as atividades da oficina-escola, os sujeitos afirmaram que foram informados principalmente por ex-alunos (38,7%) e amigos (32,3%).

Quadro 1 - Faixas etárias dos ex-alunos

Idades	f	%
De 19 a 23 anos	14	**45,2**
De 24 a 28 anos	13	**41,9**
De 29 a 33 anos	2	6,5
Acima de 33	2	6,5
Total	31	100,0

Quadro 2 – Gênero

Gênero	f	%
Masculino	24	**77,4**
Feminino	7	22,6
Total	31	100,0

Quadro 3 – Estado civil

Estado Civil	f	%
solteiro	16	**51,6**
casado/mora junto	14	**45,2**
separado/divorciado	1	3,2
Total	31	100,0

Quadro 4 - Se possuem filhos?

Filhos	f	%
sim	19	**61,3**
não	12	38,7
Total	31	100,0

Quadro 5 - Escolaridade

Escolaridade	f	%
Fundamental incompleto	1	3,2
Fundamental completo	2	6,5
Médio incompleto	13	**41,9**
Médio completo	14	**45,2**
Superior incompleto	1	3,2
Total	31	100,0

Quadro 6 - Se alguém na casa não foi alfabetizado?

Alguém na casa não foi alfabetizado?	f	%
Sim	14	**45,2**
Não	17	54,8
Total	31	100,0

Quadro 7 - Religião

Religião	f	%
Católica	18	**58,1**
Evangélica	5	16,1
Outras	1	3,2
não possui	7	22,6
Total	31	100,0

Quadro 8 - Renda familiar

Renda Familiar	f	%
Até 1 salário mínimo	8	25,8
De 1 a 2 salários mínimos	17	**54,8**
De 2 a 3 salários mínimos	6	19,4
Total	31	100,0

Quadro 9 - Quantas pessoas moram na casa?

Quantas pessoas moram na casa?	f	%
Mora sozinho/a	2	6,5
Mais uma	3	9,7
Mais duas	**7**	22,6
Mais três	**7**	22,6
Mais quatro	**4**	12,9
Mais cinco	**5**	16,1
Seis pessoas ou mais	**3**	9,7
Total	31	100,0

Quadro 10 - Por quem soube das atividades da oficina-escola?

Por quem soube das atividades da OE?	f	%
Ex-alunos	12	**38,7**
Assistente social	2	6,5
Amigos	10	**32,3**
Colégio	2	6,5
Professor da oficina-escola	2	6,5
Outros	3	9,7
Total	31	100,0

No que concerne aos motivos pelos quais o ex-aluno se interessou em participar da oficina-escola, 58,1% afirmaram que ter uma profissão foi o seu principal interesse. Em relação à identificação com a tarefa, apenas 3,2% afirmaram que o interesse era devido a gostar de restaurar. Demais interesses variaram entre aspectos socioeconômicos e desejo por querer conhecer a atividade.

Quadro 11 - Por que se interessou em participar?

Motivos	f	%
Conhecer	2	6,5
Ter profissão	18	**58,1**
Capacitar-se	2	6,5
Bolsa	2	6,5
Aprender mais	3	9,7
Oportunidade de trabalho	2	6,5
Gostava de restaurar	1	3,2
Terminar de construir a casa da família	1	3,2
Total	31	100,0

Quando perguntados se já conheciam o ofício, 77,4% disseram que não, sendo os que conheciam, portanto, apenas 22,6%. Dos que conheciam o ofício, 16,2% responderam ter experiências com alvenaria ou marcenaria, e ainda, em ambas as atividades.

Quadro 12 - Conhecia o ofício?

Categorias	f	%
sim	7	22,6
não	24	**77,4**
Total	31	100,0

Quadro 13 - Qual (is) ofício (s) conhecia?

Ofícios	f	%
Alvenaria	1	3,2
Marcenaria	2	6,5
Jardinagem	1	3,2
Restauração de bens móveis e integrados	1	3,2
Alvenaria e marcenaria	2	6,5
Total	7	22,6
Dados Faltosos	24	77,4
Total	31	100,0

Dentre as matérias lembradas pelos alunos, que foram ensinadas durante o curso da oficina-escola, as mais frequentes foram técnicas de ofício (87,1%), história do patrimônio (45,2%) e palestras educativas (41,9%). A análise dessas informações confirma o interesse em ter uma profissão, pois o que mais lembraram foram as técnicas dos ofícios.

Quadro 14 – O que era ensinado na oficina-escola?

Matérias	Sim		Não citou	
	F	%	f	%
Técnicas de Ofício	27	**87,1**	4	12,9
Segurança do Trabalho	7	22,6	24	77,4
Matemática	8	25,8	23	74,2
Gestão de Finanças	10	32,3	21	67,7
História do Patrimônio	14	**45,2**	17	54,8
Palestras Educativas	13	**41,9**	18	58,1
Trabalho em Equipe	8	25,8	23	74,2
Alfabetização e Reforço Escolar	7	22,6	24	77,4

Quando perguntados sobre o tipo de matérias de que mais gostavam, 71% afirmaram que gostavam mais das práticas que das teóricas, 22,6% gostavam das teóricas e 6,5% de ambas. Em relação às justificativas para gostar mais de uma matéria que da outra, as respostas foram bastante diversificadas, variando de aspectos de aprendizagem a comportamentais, a exemplo de “reduziu a timidez (3,2%)”.

Quadro 15 – Teóricas

Justificativas	f	%
Mais interessante	1	3,2
Esclarecia duvidas	1	3,2
Aprende melhor	1	3,2
Aprende mais rápido	1	3,2
Ensinou a administrar orçamento	1	3,2
As duas se completam	2	6,5
Outras	2	6,5
Total	9	29,0
Dados Faltosos	22	71,0
Total	31	100,0

Quadro 16 - Práticas

Justificativas	f	%
Aprende melhor	10	32,3
Aprende mais rápido	4	12,9
Constata o que realmente aprendeu	4	12,9
Reduziu timidez	1	3,2
Estava fazendo meu nome como profissional	1	3,2
Outras	2	6,5
Total	22	71,0
Dados Faltosos	9	29,0
Total	31	100,0

Com relação à repercussão na comunidade ao saber que o sujeito era aluno da oficina-escola, 77,4% responderam que foi positiva.

Quadro 17 - Repercussão na comunidade

	f	%
Sim	7	22,6
Não citou	24	77,4
Total	31	100,0

Constatou-se, ainda, que as repercussões positivas mais frequentes foram as de que as pessoas queriam saber como entrar na oficina-escola (32,3%) e conhecer a profissão (25,8%). Já em termos de repercussões negativas, o fato de ser mulher e de não ter carteira assinada foram as citadas (6,4%). Comprova-se que a formação profissional desenvolvida pela oficina-escola era confundida com um trabalho formal, daí a referência à falta de assinatura na carteira de trabalho como algo negativo. De forma geral, observa-se que as repercussões positivas são bem mais representativas que as negativas junto às comunidades, no que se vincula à percepção social.

Quadro 18 - Repercussões positivas

Categorias	f	%
Queriam conhecer a profissão	8	**25,8**
Queriam saber como entrar na oficina-escola	10	**32,3**
Natural, pois há muitos ex-alunos no bairro	6	19,4
Dava oportunidade ao jovem de ter uma profissão	3	9,67
Total	27	87,1
Dados Faltosos	4	12,9
Total	31	100,0

Quadro 19 - Repercussões negativas

Categorias	f	%
Por ser mulher	1	3,2
Não tinha carteira assinada	1	3,2
Total	2	6,5
Dados Faltosos	29	93,5
Total	31	100,0

Outro aspecto importante a destacar neste estudo foi investigar se o sujeito sofreu alguma crítica por ser aluno da oficina-escola, obtendo-se que apenas 16,1% responderam que sim. Desse total, o fato de ser mulher foi a crítica mais frequente (9,7%), denotando que

o ofício tem uma identidade cultural do gênero masculino, devendo-se, pois, ser desconstruída com informações sobre as possibilidades de atuação e o incentivo a uma maior presença feminina entre os alunos da oficina-escola.

Quadro 20 - Sofreu alguma crítica por ser aluno da oficina-escola?

Categoria	f	%
Sim	5	16,1
Não	26	83,9
Total	31	100,0

Quadro 21 - Qual o tipo de crítica?

Categoria	f	%
Uso da farda	1	3,2
Por ser mulher	3	9,7
Pensavam que era só para meninos de rua	1	3,2
Total	5	16,1
Dados Faltosos	26	83,9
Total	31	100,0

Ao perguntar se, enquanto era aluno da oficina-escola, algo mudou em sua vida, os sujeitos predominantemente responderam que sim (90,3%), em relação à mudança de pensamento (29%), aprender uma profissão (25,8%) e vencer ou reduzir a timidez (12,9%).

A partir desses dados, pode-se inferir que a participação dos alunos na oficina-escola contribuiu positivamente para que os mesmos se sentissem mais confiantes por estarem aprendendo uma profissão, pensando de uma forma mais amadurecida ou mesmo pragmática com relação às perspectivas de futuro. Sentiam-se mais seguros nas interações sociais, tanto pela redução da timidez quanto por serem valorizados como pessoas. Contudo, essas inferências, devido ao baixo número amostral devem ser confirmadas estatisticamente em estudos futuros.

Quadro 22 - Enquanto esteve como aluno da oficina-escola, algo mudou em sua vida?

Categorias	f	%
Sim	28	90,3
Não	3	9,7
Total	31	100,0

Quadro 23 - O que mudou em sua vida?

Categorias	f	%
Aprendeu profissão	8	25,8
Venceu/reduziu timidez	4	12,9
Mudou forma de pensar	9	29,0
Ajudou financeiramente a família	2	6,5
Convivência/tolerância com outras pessoas	2	6,5
Adquiriu conhecimento tanto no oficio como para a vida	3	9,7
Total	28	90,3
Dados faltosos	3	9,7
Total	31	100,0

Os sujeitos da amostra estudaram na oficina-escola entre os anos de 2003 a 2009, integrando a VI, VII e VIII turmas. Sendo uma escola não formal, segundo os padrões curriculares vigentes, as turmas duravam cerca de dois anos, em função das atividades práticas desenvolvidas que, muitas vezes, dependiam de repasses financeiros que não chegavam no tempo fixado. Então, dentre os entrevistados, 25,8% estavam na instituição no ano de 2009; 19,4% eram alunos em 2003, e 16,1% estudaram na oficina-escola em 2006 e 2008, sendo os dois primeiros os anos que localizamos mais ex-alunos que se dispuseram a participar deste trabalho.

Quadro 24 - Em que época estudou na oficina-escola?

Ano	f	%
2003	6	19,4
2004	4	12,9
2005	1	3,2
2006	5	16,1
2007	2	6,5
2008	5	16,1
2009	8	25,8
Total	31	100,0

Relacionado ao resultado dos trabalhos efetuados, na condição de alunos, perguntados se eles se sentiram valorizados com o comportamento de terceiros quando viram os trabalhos de restauração finalizados, 90,3% responderam afirmativamente.

Indagou-se aos ex-alunos se, durante o período em que estiveram como alunos na oficina-escola, eles se sentiram valorizados como pessoas e, em caso afirmativo, em relação a quais valores; 96,8% responderam afirmativamente, e este percentual corrobora o êxito do projeto político pedagógico da oficina-escola, aliado ao fato de, além da formação profissional, proporcionar a formação integral do indivíduo.

O desdobramento da resposta afirmativa foi o item mais difícil de ser respondido pelos ex-alunos e que demandou mais tempo para as respostas. Colocaram-se no questionário dezesseis valores humanos, retirados da tabela de correspondência de valores do Questionário de Valores Básicos validado por Gouveia (2003), para serem enumerados, a partir daquele que eles sentiram maior valoração. Esses valores são afetividade, apoio social, autoestima, cidadania, conhecimento, convivência, disciplina, estabilidade, obediência, realização pessoal, reconhecimento, satisfação, sobrevivência, utilidade e valorização profissional. Especificamente em relação aos valores elencados desde o mais importante ao menos importante, considerando-se de um a seis em termos de opção de importância, a valorização profissional foi o primeiro e o segundo valor mais frequente (25,8%; 22,6%, respectivamente); o terceiro valor foi o da disciplina (16, 1%); o quarto valor foi o respeito (19,4%); o quinto foi novamente a disciplina com 19,4%, e o sexto e último foi a convivência com 22,6%.

Desses resultados, pode-se inferir que havia o interesse pelo aprendizado de uma profissão; que os jovens eram oriundos de locais onde as normas sociais possivelmente inexistiam ou eram desrespeitadas, daí a importância dada ao respeito e à disciplina, e que o espírito para o trabalho em equipe era uma constante nos ensinamentos da oficina-escola, que o fortalecia por meio da convivência entre as pessoas.

Quadro 25 - Você se sentiu valorizado com o comportamento das pessoas quando viram o resultado de seu trabalho?

Categorias	f	%
Sim	28	**90,3**
Não	3	9,7
Total	31	100,0

Quadro 26 - Enquanto estudava na oficina-escola, você se sentiu valorizado como pessoa?

Categorias	f	%
Sim	30	**96,8**
Não	1	3,2
Total	31	100,0

Quadro 27 - Valor 1

Valor	f	%
Cidadania	4	12,9
Utilidade	1	3,2
Autoestima	1	3,2
Respeito	4	12,9
Valorização profissional	8	**25,8**
Disciplina	3	9,7
Realização pessoal	2	6,5
Conhecimento	5	16,1
Reconhecimento	1	3,2
Estabilidade	1	3,2
Total	30	96,8
Dados Faltosos	1	3,2
Total	31	100,0

Quadro 28 - Valor 2

Valor	f	%
Utilidade	2	6,5
Autoestima	5	16,1
Valorização profissional	7	**22,6**
Apoio social	2	6,5
Disciplina	2	6,5
Realização pessoal	1	3,2
Conhecimento	2	6,5
Afetividade	2	6,5
convivência	3	9,7
Reconhecimento	3	9,7
Sobrevivência	1	3,2
Total	30	96,8
Dados Faltosos	1	3,2

Quadro 29 - Valor 3

Valor	f	%
Cidadania	4	12,9
Utilidade	2	6,5
Autoestima	3	9,7
Respeito	4	12,9
Valorização profissional	2	6,5
Disciplina	5	**16,1**
Conhecimento	4	12,9
Afetividade	1	3,2
Convivência	1	3,2
Reconhecimento	3	9,7
Estabilidade	1	3,2
Total	30	96,8
Dados faltosos	1	3,2
Total	31	100,0

Quadro 30 - Valor 4

Valor	f	%
Cidadania	2	6,5
Respeito	6	**19,4**
Valorização profissional	5	16,1
Apoio social	2	6,5
Disciplina	3	9,7
Satisfação	1	3,2
Realização pessoal	1	3,2
Conhecimento	5	16,1
Convivência	1	3,2
Reconhecimento	1	3,2
Obediência	2	6,5
Sobrevivência	1	3,2
Total	30	96,8
Dados Faltosos	1	3,2
Total	31	100,0

Quadro 31 - Valor 5

Valor	f	%
Autoestima	3	9,7
Respeito	1	3,2
Valorização profissional	2	6,5
Apoio social	3	9,7
Disciplina	4	**12,9**
Satisfação	1	3,2
Realização pessoal	3	9,7
Conhecimento	3	9,7
Afetividade	2	6,5
Reconhecimento	1	3,2
Obediência	2	6,5
Sobrevivência	2	6,5
Estabilidade	3	9,7
Total	30	96,8
Dados Faltosos	1	3,2
Total	31	100,0

Quadro 32 - Valor 6

Valor	f	%
Cidadania	1	3,2
Autoestima	2	6,5
Respeito	2	6,5
Disciplina	2	6,5
Satisfação	3	9,7
Realização pessoal	1	3,2
Conhecimento	4	12,9
Afetividade	2	6,5
Convivência	7	**22,6**
Reconhecimento	3	9,7
Sobrevivência	1	3,2
Estabilidade	1	3,2
Total	29	93,5
Dados Faltosos	2	6,5
Total	31	100,0

Em seguida, questionou-se aos ex-alunos sobre a profissão de restaurador, suas dificuldades e seu exercício, e sobre as atividades educativas da oficina-escola. Nas respostas, 51,6% dos entrevistados não conheciam o ofício da restauração, e 61,3% não haviam pensado em ser restauradores antes de ingressarem na oficina-escola. Perguntados se perceberam diferença entre o ensino teórico e a prática, 51,6% responderam que sim, apontando como diferenças principais o maior cuidado durante a execução dos trabalhos e a manutenção das características originais (12,9% cada), seguidos de dificuldades decorrentes de imprevistos surgidos durante a execução (9,7%). Perguntou-se também sobre a importância do trabalho que eles estavam aprendendo para o sucesso de uma restauração, e 93,5% responderam ser muito importante.

Durante as entrevistas com os técnicos e professores, foi dito que, em turmas anteriores, havia um grande número de profissionais que, havendo mudado de religião, se recusavam a trabalhar em imóveis de outra religião que não fosse a sua, e que isso representou uma grande perda, pois não são muitos os profissionais qualificados para este tipo de trabalho. Perguntou-se então aos ex-alunos se recusariam um trabalho de restauração de um objeto ou imóvel religioso de uma religião diferente daquela por ele

professada, e 93,5% responderam negativamente, não se confirmando a situação ocorrida em época pretérita. Continuando, indagou-se se o entrevistado lembrava da sensação que sentiu ao ver seu primeiro trabalho realizado, e 87,1% responderam que sim, sendo a capacidade (41,9%) e a satisfação (19,4%) as sensações mais frequentes.

Dos entrevistados, 32,3% sairam da oficina-escola com o ofício de marceneiro, e 25,8%, com os ofícios de alvenaria e de auxiliares de restauração de bens móveis e integrados; 67,7% se sentiam profissionais qualificados quando terminaram o curso na oficina-escola, e 64,5% disseram ter sido mais difícil continuar na profissão; 67,7% disseram que durante o aprendizado sentiram algum tipo de dificuldade, sendo a convivência/tolerância com o outro a maior incidência de dificuldade (29%), seguida do cansaço físico (16,1%).

Após a conclusão do curso, 58,1% foram trabalhar, desenvolvendo atividades do ofício, 22,6% porque gostam do que fazem e 16,1% porque é a sua profissão; 41,9% afirmaram que conseguem trabalho com facilidade, e 51,6% continuam trabalhando no ofício que aprenderam na oficina-escola. 87,1% dos entrevistados gostariam de continuar trabalhando com seus ofícios, porque gostam do que fazem (32,3%) e porque é a sua profissão (29%). Apenas dois ex-alunos responderam que não gostariam de trabalhar em seus ofícios, se tivessem oportunidade – um por não se sentir capacitado, e o outro por ser mulher, hoje casada e com filhos. Um ex-aluno, que trabalha na profissão aprendida na oficina-escola, manifestou interesse em não continuar porque o trabalho do restaurador não é valorizado.

Dentre aqueles que não seguiram o ofício aprendido, 16,1% não o fizeram por falta de oportunidade, mesmo percentual daqueles que não concluíram o curso. Contudo, 38,7% gostariam de poder trabalhar no ofício.

Quadro 33 - Você sabia que a profissão de restaurador existia?

Categorias	f	%
Sim	15	48,4
Não	16	51,6
Total	31	100,0

Quadro 34 - Algum dia pensou em ser restaurador?

Categorias	f	%
Sim	12	38,7
Não	19	**61,3**
Total	31	100,0

Quadro 35 - Notou alguma diferença entre o ensino e a prática?

Categorias	f	%
Sim	16	51,6
Não	15	48,4
Total	31	100,0

Quadro 36 - Exemplos das diferenças citadas

Categorias	f	%
Mais cuidado com a peça	4	12,9
Execução - manter Características originais	4	12,9
Execução - dificuldades e imprevistos	3	9,7
Execução - na prática é mais difícil	1	3,2
Execução - na pratica é mais simples	1	3,2
os professores não aceitavam opinião do aluno	1	3,2
É diferente ensinar com palavras e ensinar fazendo	1	3,2
Cada trabalho é único	1	3,2
Total	16	51,6
Dados Faltosos	15	48,4
Total	31	100,0

Quadro 37 - Até que ponto o trabalho do oficial é determinante para o sucesso de uma restauração?

Categorias	f	%
Muito importante	29	**93,5**
Importante	2	6,5
Total	31	100,0

Quadro 38 - Você recusaria um trabalho de restauração de um objeto ou imóvel religioso, de uma religião diferente da sua?

Categorias	f	%
Sim	2	6,5
Não	29	93,5
Total	31	100,0

Quadro 39 - Lembra da sensação que sentiu ao ver seu primeiro trabalho realizado?

Categorias	f	%
Sim	27	87,1
Não	4	12,9
Total	31	100,0

Quadro 40 - Descrição da sensação

Categorias	f	%
Ser capaz	13	41,9
Satisfação	6	19,4
Ser útil	3	9,7
Emoção	3	9,7
Reconhecimento do esforço Conjunto	1	3,2
Responsável e seguro	1	3,2
Total	27	87,1
Dados Faltosos	4	12,9
Total	31	100,0

Quadro 41 - De que oficinas participou?

Categorias	f	%
Alvenaria	8	25,8
Marcenaria	10	32,3
Serralharia	1	3,2
Jardinagem	3	9,7
Arqueologia	1	3,2
Restauração de bens móveis e integrados	8	25,8
Total	31	100,0

Quadro 42 - Ao terminar o curso na oficina-escola, você se sentia um profissional qualificado?

Categorias	f	%
Sim	21	67,7
Não	10	32,3
Total	31	100,0

Quadro 43 - O que foi mais difícil para você?

Categorias	f	%
O aprendizado	11	35,5
Continuar na profissão	20	64,5
Total	31	100,0

Quadro 44 - Como aluno na oficina-escola, você sentiu alguma dificuldade?

Categorias	f	%
Sim	21	67,7
Não	10	32,3
Total	31	100,0

Quadro 45 - De que tipo a dificuldade?

Categorias	f	%
Cansaço físico	5	16,1
Conivência/tolerância com o outro	9	29,0
Por ser mulher	3	9,7
Continuar a estudar	1	3,2
Ler projetos e manusear Máquina	1	3,2
Cumprir horários	2	6,5
Total	21	67,7
Dados Faltosos	10	32,3
Total	31	100,0

Quadro 46 - Logo que terminou seu curso na oficina-escola, você foi trabalhar em seu ofício?

Categorias	f	%
Sim	18	58,1
Não	13	41,9
Total	31	100,0

Quadro 47 - Por que seguiu trabalhando como restaurador?

Categorias	f	%
É a minha profissão	5	16,1
Gosta do que faz	7	22,6
Surgiu oportunidade de trabalho	6	19,4
Total	18	58,1
Dados faltosos	13	41,9
Total	31	100,0

Quadro 48 - Você consegue trabalho para restaurar com facilidade?

Categorias	f	%
Sim	6	19,4
Não	13	41,9
Total	19	61,3
Dados Faltosos	12	38,7
Total	31	100,00

Quadro 49 - Você continua trabalhando em seu ofício?

Categorias	f	%
Sim	16	51,6
Não	3	9,7
Total	19	61,3
Dados Faltosos	12	38,7
Total	31	100,0

Quadro 50 - Por que você não prosseguiu trabalhando com restauração?

Categorias	f	%
Não surgiu oportunidade	5	16,1
Não concluiu o curso	5	16,1
Não se sente capacitado	1	3,2
Dificuldade por ser mulher	2	6,5
Conseguiu outro emprego com carteira assinada	1	3,2
Total	14	45,2
System	17	54,8
Total	31	100,0

Quadro 51 - Se conseguisse trabalho para restaurar também ficaria?

Categorias	f	%
Sim	12	38,7
Não	2	6,5
Total	14	45,2
System	17	54,8
Total	31	100,0

Quadro 52 - Você gostaria de continuar trabalhando em seu ofício, em restauração?

Categorias	f	%
Sim	27	87,1
Não	2	6,5
Nem sim, nem não	1	3,2
Não respondeu	1	3,2
Total	31	100,0

Quadro 53 – Caso sim, por que?

Categorias	f	%
É a minha profissão	9	29,0
É um trabalho diferente/interessante	3	9,7
É um trabalho que valoriza a cultura	4	12,9
Gosta do que faz	10	32,3
A convivência com a equipe de trabalho	1	3,2
Seria reconhecido	1	3,2
Total	28	90,3
Dados Faltosos	3	9,7
Total	31	100,0

Quadro 54 – Caso não, por que?

Categorias	f	%
Casada e com filhos	1	3,2
Não se sente capacitado	1	3,2
O trabalho não é valorizado	1	3,2
Total	3	9,7
Dados faltosos	28	90,3
Total	31	100,0

Da análise dos dados, pode-se inferir que foram bem consolidados, nos ex-alunos da oficina-escola, os ensinamentos sobre o patrimônio cultural e sua importância, como também a importância dos ofícios tradicionais utilizados na restauração do patrimônio, que lhes foram ensinados. Os ex-alunos expressaram que gostam de suas profissões, que desenvolvem seus trabalhos com satisfação, e mesmo aqueles que não tiveram a oportunidade de trabalharem como profissionais em seus ofícios expressaram o desejo de desenvolveram a atividade para a qual foram qualificados.

Analisam-se, a seguir, a atuação no mercado de trabalho

4.2 - Dados qualitativos: o resultado da profissionalização, por imagens

Neste item, analisam-se a formação adquirida e a atuação no mercado de trabalho, destacando-se, como resultados da qualificação profissional, dois trabalhos realizados pelos ex-alunos. O mercado de trabalho no qual os ex-alunos seriam inseridos era o da

restauração de bens. Neste momento, abre-se um pequeno espaço para falar sobre **restauração**.

Os princípios que hoje se utilizam em restauração iniciaram-se em 1849, quando foi publicada uma instrução técnica, sobre a restauração dos edifícios diocesanos, na qual Viollet-le-Duc dizia que " Restaurar um edifício não é mantê-lo, repará-lo ou refazê-lo, é restabelecê-lo em um estado completo que pode não ter existido nunca em um dado momento." (2000, p. 17). Posteriormente, John Ruskin tinha uma posição diametralmente oposta e pregava absoluto respeito pela matéria original, que levava em consideração as transformações feitas em uma obra no decorrer do tempo, sendo a atitude a tomar a de simples trabalhos de conservação, ou, até mesmo, a de pura contemplação. Tempos depois, veio Camilo Boitto, que tem lugar consagrado pela historiografia da restauração, sendo a ele reservada uma posição moderada entre Viollet-le-Duc e Ruskin. Dizia que "No que tange aos monumentos antigos, é melhor consolidar do que reparar, reparar do que restaurar, restaurar do que refazer, refazer do que embelezar; em nenhum caso se deve acrescentar e, sobretudo, nada suprimir. (2003, p. 22). Boitto concebia a restauração como algo distinto e, às vezes, oposto à conservação, mas necessário, e foi ele quem propôs os critérios de intervenção em monumentos históricos que depois seriam adotados em grande parte dos restauradores. Para ele, os princípios fundamentais para uma restauração eram:

> "1- ênfase no valor documental do monumento, que deveriam ser preferencialmente consolidados a reparados e reparados a restaurados; 2 - evitar acréscimos e renovações, que, se fossem necessários, deveriam ter caráter diverso do original mas não poderiam destoar do conjunto; 3 - os complementos de partes deterioradas ou faltantes deveriam, mesmo se seguissem a forma primitiva, ser de material diverso ou ter incisa a data de sua restauração; 4 - as obras de consolidação deveriam limitar-se ao estritamente necessário, evitando-se a perda dos elementos característicos ou, mesmo, pitorescos; 5 - respeitar as várias fases do monumento, sendo a remoção somente admitida se tivesses qualidade artística manifestamente inferior à do edifício; 6 - registrar as obras, apontando-se a fase antes, durante a execução e depois da intervenção, devendo o material ser acompanhado de descrições e justificativas; 7 - colocar uma lápide com inscrições para apontar a data e as obras de restauro realizadas" (Boitto, 2003, pp. 21-22).

Também é de sua autoria o princípio geral que permanece basilar para qualquer restauração: a mínima intervenção, aplicável tanto à restauração de imóveis quanto à restauração de bens móveis e integrados. Esses princípios lhes foram ensinados na oficina-escola, e são seguidos pelos ex-alunos, como se pode depreender de suas falas, no decorrer deste capítulo.

João Pessoa é uma cidade antiga, que possui muitos imóveis tombados em situação de risco, mas o trabalho de restauração quase sempre depende de investimentos

públicos. Mesmo bens privados, muitas vezes só são recuperados com amparo nas leis de mecenato. O que falaram os entrevistados:

> "Obras de restauro, de bens imóveis, no estado da Paraíba, tem quantas? Imóveis precisando de restauro tem muitos. Até mesmo obras particulares, de restauro, quantas tem? Que eu conheça, tem uma, a Igreja da Graça. As demais, são todas vinculadas ao estado. Ateliê de restauração de bens móveis e integrados, quantos tem? Eu só conheço um. Os demais, restauradores, são todos vinculados a uma estrutura pública, a uma instituição. Então há uma restrição muito grande do mercado" (Júpiter, coordenador de práticas).
>
> "É um trabalho difícil. Falta apoio do governo e do município, a cidade tá aí se acabando, e a gente querendo trabalhar. Isso impede a restauração dos monumentos históricos. Tem esses prédios do município aí, que tá tudo pra restaurar, aí na ladeira[103], e a gente tá precisando trabalhar, tem vários ex-alunos que tá esperando um trabalho, e não tem como trabalhar" (Hera, mestre em carpintaria).
>
> "O centro histórico, que tem tanto imóvel se acabando" (Granada).

Constatou-se, durante a investigação, que muitos ex-alunos estão trabalhando nos ofícios, principalmente em alvenaria e carpintaria, mas esse número poderia ser maior. Na falta de trabalhos de restauração, muitos buscaram oportunidades de trabalho na construção civil.

> "Nem sempre a gente consegue trabalho em restauração, porque o mercado de João Pessoa não valoriza o restaurador, mas tem a construção civil, que sempre tem trabalho, aí a gente se vira" (Topázio).
>
> "Tem pouca restauração, aí fica muito difícil trabalhar com restauração. Na marcenaria é mais fácil" (Rutilo).
>
> " A gente ainda não teve essa oportunidade de montar uma equipe [de ex-alunos] permanente para a manutenção das obras que são executadas aqui dentro" (Zircônio).

O contexto no qual a oficina-escola foi criada permitia que o ex-aluno fosse inserido no mercado de forma imediata. Um ex-aluno entrevistado disse que muitos alunos saíam da escola para trabalhar, que outros sequer terminavam o curso e já estavam empregados. Pode-se relacionar essa fala com o pensamento de Demo, quando disse que "participação sem autossustentação é farsa, porque sucumbe a dependências. Cidadão pleno participa e trabalha/produz." (Demo, 2006, p. 42.)

Com os problemas econômicos e a escassez dos recursos públicos, a situação mudou, e hoje são poucos os trabalhos de restauração de imóveis que existem na cidade.

Surgiu então um novo questionamento: até que ponto geraria frustração, em um jovem com um história de vida de desamparo, ser preparado para uma profissão e não poder exercê-la? O postulado elaborado por Perrenoud (2007) no qual diz que a escolaridade só tem sentido se o aprendizado tiver aplicação prática é cabível como reflexão. Analisam-se algumas das respostas obtidas.

> "Muita frustração, pelo menos com os que eu converso. Eles ficam frustrados porque são qualificados e não são absorvidos, mas muitas vezes é **porque eles se negam a ganhar como ajudante**. Se ele é um profissional qualificado, ele não vai se sujeitar a receber como um auxiliar. Isso é uma faca de dois gumes, porque a gente qualifica, a gente desenvolve neles o direito de ser um cidadão, mas não é reconhecido, pela construtora, pelas empresas onde eles batem na porta" (Minerva, coordenador pedagógico 1).

> "Olhe, já há uma frustração, porque se esse jovem trabalha no comércio e ele olha prá trás e vê que o que ele aprendeu ele não pôde praticar, ele não pôde fazer disso a sua profissão, mas a frase deles também é - eu não posso mais esperar porque eu preciso sobreviver. Quem pode faz como um ex-aluno fez, no final de semana continua trabalhando no ofício, em seu próprio negócio, até um dia, acredito, deixar o comércio e voltar para a sua profissão, e ser um serralheiro como ele gostaria de ser" (Selene, coordenador pedagógico 2)

> "A questão era o mercado de trabalho, que sempre exige: eu quero um profissional com x anos de experiência. É tanto que nós discutimos, várias vezes, uma forma de criar uma estrutura que desse a eles esse tempo de aprendizado como tempo de experiência. O certificado que a gente entregava pra eles no final do curso, muitas empresas aceitam como tempo de experiência, porque conhecem o trabalho que a oficina-escola fazia, mas outras, não; querem a carteira assinada. Algumas aceitam, mesmo sem ter o registro na carteira. Principalmente as empresas que trabalham na área de restauro" (Júpiter, coordenador de práticas).

> "Realmente é difícil ter trabalho de restauração por aqui. Em outros lugares, estados diferentes, países diferentes, é mais valorizado essa área de restauração" (Água-marinha).

Pode-se deduzir que havia limitações no mercado por razões distintas: a redução na quantidade de obras de restauração em decorrência da instabilidade da economia; a exigência de um tempo de experiência na função, que o ex-aluno não possuía; a desvalorização histórica do trabalho manual, no caso, o ofício do restaurador. Contudo, vislumbramos algo positivo em uma das respostas dadas: a conscientização do aluno sobre sua qualificação - "eles se negam a ganhar como ajudante".

A falta de apoio governamental para a área da restauração do patrimônio cultural é sentida por toda a sociedade. No período desta investigação, esta investigadora localizou várias notícias em jornais locais, falando sobre essa lacuna, dos quais citam-se apenas dois:

[103] Referindo-se ao declive em direção ao rio que existe próximo à sede da oficina-escola, situada na parte alta.

> "Abandono.
>
> Um dos mais belos cartões postais do sertão continua abandonado pelo governo da Paraíba. A igreja matriz de Nossa Senhora dos Remédios, em Sousa, bicentenária, está com a obra de reconstrução paralisada. (. . .) Informações dão conta de que a empresa estava bancando a obra há vários meses, sem receber dinheiro do governo, e alegou que não há como continuar a construção" (*In* Jornal *Correio da Paraíba*, 18/08/2011, p. B-2).

> "Preservação.
>
> Está certo o vereador XX ao cobrar da Prefeitura Municipal uma ação efetiva em defesa do nosso patrimônio histórico, representado pelo casario do centro histórico da cidade, que sofre com o abandono e o descaso, destruindo um cenário valioso para a compreensão da história da civilização paraibana" (*In* Jornal *Correio da Paraíba*, 16/08/2011, p. C-8).

Essas informações confirmam as falas dos entrevistados sobre a inexistência da atuação governamental na conservação e restauração do patrimônio cultural local.

Com o encerramento do convênio internacional, a oficina-escola paralisou suas atividades educativas, mas a associação civil continuou existindo legalmente. Em 2010, auxiliou ex-alunos esclarecendo dúvidas, indicou outros para trabalhos ao ser procurada por empresas, e foi elaborado um Relatório Anual de Atividades, ao qual se teve acesso. Nele, há um item relativo à inserção laboral dos ex-alunos, onde se encontrou que no ano de 2010 um ex-aluno concluinte da 6ª turma (2003/2004) tornou-se proprietário de uma marcenaria, na qual trabalham mais três ex-alunos da mesma turma, o que confirma a preocupação de um com o outro, o espírito de ajuda mútua desenvolvido na oficina-escola. Outro ex-aluno, da 7ª turma (2005/2007), constituiu formalmente um ateliê de restauração de bens móveis e integrados, ou 'restauro de obras de artes', e foi contratado pelo Governo do Estado da Paraíba para restaurar no Palácio do Governo um painel em azulejo estilo barroco tropical sendo periodizado entre os séculos XVI a XVIII, e quatro estátuas de cerâmica datadas entre os séculos XVIII a XIX.

Três ex-alunos da 8ª turma (2007/2009) foram contratados como auxiliares para os trabalhos de prospecção arqueológica na Fazenda da Graça, e duas ex-alunas foram contratadas pela mesma empresa para trabalharem como secretárias da obra.

Destacam-se, porém, dois trabalhos que foram realizados integralmente por ex--alunos: a execução de um projeto de acessibilidade, em madeira, e a restauração de uma capela.

O vizinho estado do Rio Grande do Norte possui uma cidade denominada Carnaúba dos Dantas, e nela há um sítio arqueológico para o qual foram projetadas passarelas elevadas em madeira, para permitir a visitação pública. Esse projeto de acessibilidade do Sítio Arqueológico Xique-Xique foi integralmente executado por dois ex-

-alunos da oficina-escola. Um deles participou desta investigação. O que ele disse sobre aquele trabalho:

> "Eu tava fazendo os sítios arqueológicos lá de Carnaúba dos Dantas. O trabalho, se você tiver a oportunidade de ir lá visitar, um dia, ficou muito bom, e muita gente tá elogiando lá o trabalho que eu fiz junto com AA. O trabalho que foi executado lá, eu acho que esse trabalho aqui vai a obra da gente, porque eu já fiz muita restauração, e hoje eu tô fazendo uma confecção. Eu tô tirando do papel o projeto que uma pessoa imaginou, botou no papel, passou pra gente, e hoje tá executado. Só que tem um detalhe, porque **eu me preocupo com a revisão**, uma coisa que acontece sempre. **Não existe uma equipe dentro de João Pessoa, pra cuidar**. Ou seja, o IPHAN **restaura, entrega, e não existe uma manutenção**. Ou seja**, tudo aquilo que a gente fez vai durar, mas aquilo que já é antigo, que faz parte da estrutura, da consolidação do suporte, que a gente não mexeu, aquilo dali vai se estragando.** E esse trabalho, as madeiras só foi só aparelhada. O resto foi tudo manualmente, feito lá, porque lá não tem energia. Aí eu me lembro de BB[104], que vivia dizendo pra gente aprenda a trabalhar com as ferramentas manual, aprenda a trabalhar, porque nem sempre você vai ter as máquina. A gente pegava nas ferramenta manual, mas aí dizia, eu quero lá trabalhar com isso,... aí ia pras máquinas. E ele sempre dizendo: aprenda a usar as ferramenta. E se eu não soubesse? Eu fiz o trabalho, eu e AA, e, por incrível que pareça, quase todo trabalho manual. Então eu passei um ano fazendo aquele trabalho, mas valeu a pena" (Zircônio).

As partes destacadas na transcrição acima demonstram que Zircônio efetivamente incorporou ao seu pensamento os princípios fundamentais para uma restauração, ao expressar sua preocupação com a manutenção do trabalho realizado. Pode-se associar a sua fala com o pensamento de Cesare Brandi sobre a conservação dos bens, quando disse esse autor que "A conservação personifica instantaneamente a consciência universal, da qual se exige o dever de conservar e transmitir a obra de arte para o futuro" (2004, p. 99) e também com Viollet-le-Duc, que disse que "É necessário que o edifício restaurado tenha no futuro, em consequência da operação à qual foi submetido, uma fruição mais longa do que a já decorrida" (2000, p. 54). Na mesma obra, também esse autor afirmou que

> "Se o arquiteto encarregado da restauração de um edifício deve conhecer as formas, os estilos pertencentes a esse edifício e à escola da qual proveio, deve ainda mais, se for possível, conhecer sua estrutura, sua anatomia, seu temperamento, pois antes de tudo é necessário que ele o faça viver" (2000, p. 56).

Outro fato que merece registro é a referência aos ensinamentos do professor, para que aprendessem a manusear as ferramentas manuais, o que demonstra que os professores da oficina-escola, mesmo sem conhecerem a didática e metodologia pedagógicas adequadas, conseguiram 'educar' e 'qualificar profissionalmente' seus alunos. Imagens da execução desse trabalho estão a seguir, cedidas pelo entrevistado.

Figura 3 – Passarela de acessibilidade - construção de base



Figura 4 – Passarela de acessibilidade - construção de apoios



Figura 5 - Passarela de acessibilidade - obra finalizada



Um grupo de ex-alunos realizou outro trabalho que merece registro.

Concluído em maio de 2011, a restauração da Capela da Graça foi uma obra realizada com patrocínio da CIMPOR[105] Cimentos do Brasil Ltda., empresa proprietária da Fazenda da Graça.

Monumento que chama a atenção pela singeleza e perfeita harmonia com o entorno, o conjunto arquitetônico da Fazenda da Graça, composto por capela, engenho e casa grande, é um registro da importância, em épocas pretéritas, da Capitania da Parahyba. A Capela de Nossa Senhora da Graça é um patrimônio cultural tombado pelo IPHAN em 30 de abril de 1938 – Processo n. 45-T, inscrição n. 042, Livro das Belas Artes, vol. 1, fl.8. Construída na primeira metade do século XVII, constitui um belo exemplar religioso da arquitetura barroca no Nordeste brasileiro. Suas paredes em alvenaria de pedra calcária

[104] Zircônio se referia ao professor de carpintaria.
[105] A CIMPOR é um grupo cimenteiro internacional, de origem portuguesa, instalado no Brasil desde 1997. In: http://www.cimpor.com.br/site/noticias_aberta.asp?secao=4, acedido a 12 de agosto de 2011.

possuem 1,00 m de largura, e a capela possui 450,00 *m2* de área[106]. A Capela da Graça se torna única por ter, ao invés de adro, um lago diante de si.

Após seguidos anos de descaracterização e abandono, estava quase em ruínas. Uma equipe de dezesseis ex-alunos realizou os trabalhos de restauração, coordenados por um arquiteto, e tendo à frente da equipe, como mestre de obra, um pedreiro, também ex--aluno da oficina-escola de uma turma que não integrou o lapso temporal estudado. Trabalho este que recebeu do senhor Alexandre Lencastre, presidente da empresa Cimpor do Brasil Ltda., o seguinte depoimento[107]:

> "Não queria perder essa oportunidade sem dar uma palavra aos trabalhadores que estiveram envolvidos nesta obra. Como sabem estes **são ex-alunos da oficina--escola que fizeram todo o trabalho, trabalho este absolutamente notável como vocês podem ver**. É um trabalho em que foi feita uma tentativa muito grande em preservar os materiais e as técnicas utilizadas na construção da capela, portanto, sempre que foi possível foram recuperadas as peças, e as técnicas utilizadas para substituir alguns materiais que não foram, que não puderam ser recuperados, foram utilizadas as mesmas técnicas, então isto **é um trabalho de uma minúcia e de uma qualidade fantástica que só poderia ser realizado por pessoas com altíssima qualificação**, que foram formadas na escola, na oficina-escola."

Na Capela da Graça, foram executados os trabalhos de consolidação da estrutura, remoção do caibramento de madeira, desinfecção e limpeza primários. Em seguida foi realizada a restauração da coberta da nave principal, com reconstrução das partes faltantes ou integral das tesouras de sustentação; colocação das telhas em cerâmica; execução do forro abobadado em madeira; recomposição e confecção de esquadrias, portas e janelas; reconstrução do coro; consolidação e reconstrução da galeria lateral e da sacristia; assentamento do piso, em lajotas; remoção da pintura que cobria o coroamento do altar-- mor, revelando o trabalho em cantaria, em alto relevo; remoção da repintura da moldura do nicho do altar-mor, em cantaria; recomposição de parte do fundo do nicho, higienização e reintegração pictórica; pintura geral das paredes internas e externas e confecção de bancos em madeira (estes, projetados por um arquiteto, segundo modelos vistos em fotografias do acervo da CIMPOR).[108]

As imagens a seguir mostram detalhes desse trabalho e por si demonstram o que efetivamente foi realizado, comprovando a qualificação nos ofícios tradicionais de restauração obtida pelos ex-alunos.

[106] *In* CIMPOR, 2011a. Livreto comemorativo da conclusão da restauração.
[107] CIMPOR, 2011b.
[108] CIMPOR, 2011a.

Início dos trabalhos

Figura 6 – Capela da Graça antes da intervenção 1



FONTE: Acervo da oficina-escola

Figura 7 – Capela da Graça antes da intervenção 2



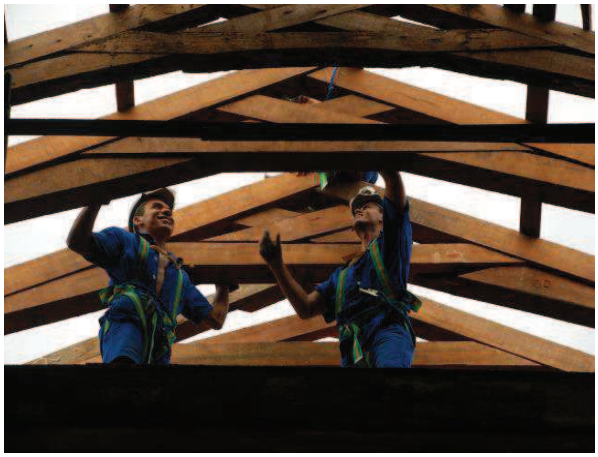
FONTE: Acervo da oficina-escola

Figura 8 – Remoção do forro da nave



FONTE: Acervo da oficina-escola

Figura 9 – Reconstrução do forro da nave



FONTE: Acervo da oficina-escola

Trabalhos em alvenaria

Figura 10 – Remoção de arbusto



FONTE: Acervo da oficina-escola

Figura 11 – Análise da alvenaria



FONTE: Foto da autora

Figura 12 – Recomposição de paredes



FONTE: Foto da autora

Figura 13 – Corte de vergalhão



FONTE: Foto da autora

Trabalhos de intervenção em carpintaria

Figura 14 – Corte da madeira



FONTE: Foto da autora

Figura 15 – Assentamento de porta



FONTE: Acervo da oficina-escola

Prospecções nas pinturas

Figura 16 – Prospecção 1

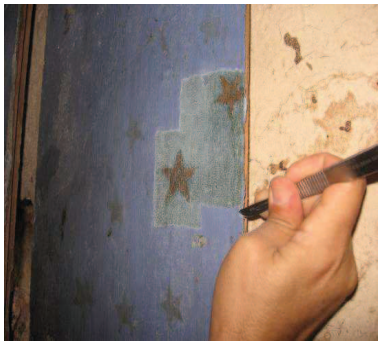


Figura 17 – Prospecção 2



Figura 18 - Prospecção 3



FONTE: Acervo da oficina-escola

Trabalhos de intervenção em marcenaria - amarração de rachaduras

Figura 19 – Confecção de borboletas



FONTE: Acervo da oficina-escola

Figura 20 – Colocação de borboletas



FONTE: Acervo da oficina-escola

Figura 21 – Amarração das rachaduras



FONTE: Acervo da oficina-escola

Coroamento e arco do nicho do altar-mor

Figura 22 – Remoção de repintura no arco do nicho



FONTE: Foto da autora

Figura 23 – Remoção de repintura no coroamento



FONTE: Acervo da oficina-escola

Figura 24 – Coroamento do altar-mor antes da intervenção



Figura 25 – Coroamento do altar-mor depois da intervenção



FONTE: Acervo da oficina-escola

Altar-mor

Figura 26 – Antes da restauração

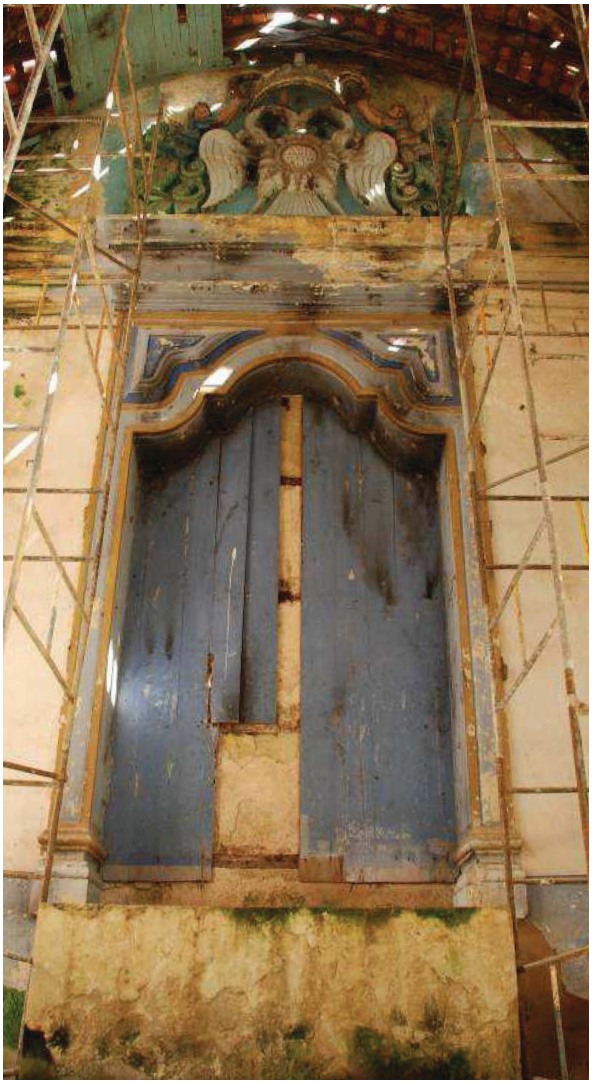


Figura 27 – Depois da restauração



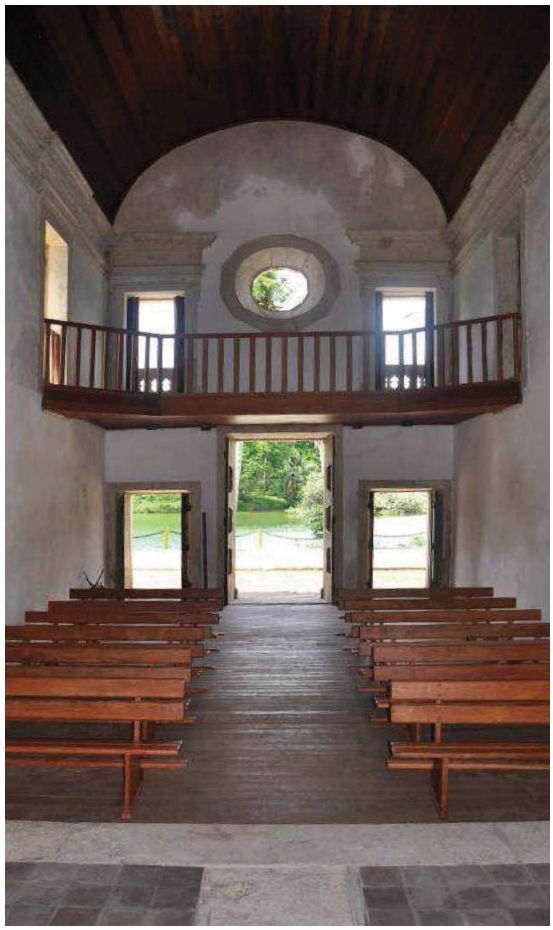
FONTE: Acervo da oficina-escola

Interior da Capela

Figura 28 – Antes da restauração



Figura 29 – Depois da restauração



FONTE: Acervo da oficina-escola

Exterior da capela

Figura 30 – Antes da restauração



FONTE: Acervo da oficina-escola

Figura 31 – Depois da restauração



FONTE: Foto da autora

Como foi demonstrado ao longo deste trabalho, os ex-alunos foram qualificados profissionalmente, haja vista os trabalhos por eles realizados, e pode-se deduzir que também obtiveram um acréscimo no conhecimento, no nível de escolaridade formal e em relação à formação pessoal.

Passa-se, a seguir, à conclusão.

CONCLUSÃO

A escola não pode tudo, mas pode mais.

Abramovich, 1995.

Na conclusão desta investigação, faz-se uma reflexão geral na qual se objetiva responder às questões surgidas no desenvolvimento deste trabalho e aos objetivos delineados. Pretendeu-se com este estudo promover o desenvolvimento de um raciocínio que permitisse compreender as atividades educativas não formais desenvolvidas na Oficina-escola de João Pessoa e seus resultados. Apontam-se algumas dúvidas que foram surgindo ao longo da investigação e que podem traduzir-se em possíveis pontos de partida para outros trabalhos.

No decorrer deste trabalho, conheceu-se uma ação educativa transformadora sobre alunos que eram integrantes de uma população considerada de risco social devido à falta de estrutura familiar, às precárias condições financeiras, à baixa escolaridade e, em alguns casos, ao analfabetismo que os impedia de ingressar no mercado de trabalho. A oficina-escola conseguiu modificar sensivelmente suas vidas quando nela ingressaram e participaram das atividades propostas por aquela instituição. Esclarecendo melhor, eles foram alfabetizados ou tiveram um acréscimo na escolaridade, adquiriram uma profissão e, a partir de então, puderam trabalhar, garantindo as suas sobrevivências e de suas famílias, modificaram suas moradias, pois alguns conseguiram adquirir e/ou melhorar suas casas, tornaram-se cidadãos conscientes e passaram a ter uma fonte de renda, mesmo que nem sempre tenham permanecido na atividade de restauração patrimonial.

Como se constatou, a oficina-escola recebia o apoio financeiro da AECID e dos governos estadual e municipal, o que gerou uma fragilidade financeira. Caso não houvesse o repasse, as obras atrasavam; os alunos não permaneciam na escola em tempo integral, como era a sua proposta, e havia prejuízos para o aprendizado global. Os professores e demais integrantes da instituição conheciam essa deficiência, a escola não possuía autossustentabilidade, e, caso um daqueles convênios não fosse renovado, o trabalho educativo por ela desempenhado poderia ser afetado e até se extinguir.

Cientes daquela realidade, aqueles docentes se empenharam até os limites que lhes fôra permitido; dedicaram-se ao máximo em suas tarefas; trabalharam com a ideia do aqui e agora - tudo aquilo que pudesse ser realizado devê-lo-ia ser, pois tinham a certeza de que no futuro, ainda que imediato, talvez não fosse mais possível fazê-lo. Possivelmente, partindo dessa consciência sobre a debilidade da situação da instituição, tenha sido possível se realizar o trabalho de educação exatamente como aconteceu: uma ação educativa abrangente e transformadora, apesar da fragilidade da escola e da incerteza da continuação do seu trabalho. Este é o mais profundo sentido da educação.

Muitos teóricos da educação, dentre eles Demo (2006); Freire (1987, 1999, 2007) e Perreonoud (2007), afirmaram que o aluno aprende melhor na medida em que aquilo que é ensinado for significativo para ele e seja capaz de satisfazer suas necessidades. Perrenoud afirmou que nem todos os alunos encontrarão, em sua história e projetos pessoais, chaves para imaginar situações nas quais possam mobilizar o que aprendem hoje; disse que, para aprender, jamais é supérfluo compreender o sentido daquilo que se aprende - "É necessário que esteja ligado a outras atividades humanas, que se compreenda por que foi desenvolvido, por que é conveniente apropriar-se dele" (2007, p. 66).

Durante o período de dois anos, aqueles jovens tiveram contato com a noção do que é patrimônio cultural, pois a escola formava auxiliares em restauração. Conheceram a história da cidade, de suas localidades, a importância da preservação, o conceito de identidade, e, a partir dessas noções, passaram a se conhecer e a descobrir suas identidades. Tornaram-se profissionais bem qualificados nos ofícios tradicionais de restauração de imóveis, mas também poderiam atuar em outras áreas, como a carpintaria e a construção civil, entre outras.

Pode-se concluir que, como afirmaram Thomé, Thelmo e Koller (2007),

> "A vivência profissional ultrapassa o âmbito exclusivamente laboral, uma vez que não se restringe apenas ao ato de trabalhar. Esta influencia o modo de pensar, agir e sentir despertados na pessoa em seu cotidiano de trabalho, e estes, por sua vez, são transportados para a vida familiar e comunitária. Portanto, é necessário maturidade física, mental e moral para execução, de modo que a atividade laboral seja promotora de significado e prazer para os trabalhadores."

A educação é a mola propulsora para o desenvolvimento das comunidades e a formação de cidadãos conscientes, e, por essa razão, o trabalho educativo realizado na oficina-escola pode ser entendido com uma ação de transformação. Sobre a educação transformadora, que Paulo Freire denominou 'problematizadora', afirmou este autor que

> "A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser um ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir conhecimentos e valores aos educandos, mas um ato cognoscente. Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (. . .) A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja. (. . .) Na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham. (. . .) se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora" (1987, pp. 68-72).

De acordo com o pensamento desse educador, pode-se afirmar que na oficina--escola havia a prática de uma educação problematizadora, que optamos por denominar **transformadora**, posto que os alunos, após os dois anos de aprendizado, saíam com uma visão crítica e consciente da realidade e estavam melhor preparados para a vida. Essa ação educativa encontra amparo também em Perrenoud, para quem

> "Diferenciar o ensino coloca em confronto não só diferenças bem visíveis de desenvolvimento, de projeto, de capital cultural, mas também ínfimas e invisíveis diferenças na relação com o mundo, com a vida, com o futuro, com os outros, com a propriedade, com o tempo, com a ordem, com o saber, com o trabalho e com mil outras dimensões da existência." (2007, p. 49)

Nem todos os alunos possuíam família, estruturada ou não, e a maioria deles ingressou naquela instituição com baixa autoestima, carências afetivas e desconhecimento sobre o que seria patrimônio e identidade. Contudo, pelos dados coletados e comprovados pelos depoimentos, durante o período de aprendizado na oficina-escola, muita coisa mudou em suas vidas. Cresceram como pessoas; adquiriram valores outros que não aqueles que lhes eram comuns; uns se livraram da mendicância, outros deixaram de usar drogas; muitos resolveram problemas familiares sérios; alguns foram alfabetizados, outros aumentaram o nível de escolaridade, e a grande maioria deles saiu bem qualificada profissionalmente.

Embora durante um considerável período de tempo o mercado de trabalho local absorvesse de imediato os ex-alunos, em virtude da revitalização do centro histórico de João Pessoa, aquela situação foi alterada, sendo hoje bastante difícil para eles conseguirem trabalho nesta área específica. Mesmo que tenham saído bem qualificados, como se pôde observar pelas imagens mostradas, os ex-alunos que integraram a amostra tiveram dificuldade em seguir na profissão que abraçaram, no entanto mais da metade deles continua trabalhando em seus ofícios, apesar de todas as dificuldades. Há ex-alunos que foram contratados para trabalhos no exterior - Itália, Portugal - e em outros estados brasileiros.

Constatou-se, durante a investigação, que as políticas públicas para conservação e restauração do patrimônio cultural edificado continuam escassas, sendo esse um problema existente em todo o país, desde a década de 1930, conforme foi discorrido na fundamentação teórica. Ainda que os ofícios tradicionais da restauração, como os trabalhos manuais de uma maneira genérica, sejam pouco valorizados, aqueles jovens possuem essa consciência, e também aprenderam a buscar coisas novas e, diante da falta de trabalho nas obras de restauração de imóveis, buscam outras colocações, de modo que possuam um trabalho que os mantenha de forma digna.

Aprenderam e cresceram muito. Desde o aprendizado que lhes permitiu obterem uma profissão, anseio de muitos, e razão pela qual buscaram a oficina-escola, até a descoberta de suas habilidades, que os diferenciou na escolha de um ofício específico para a ele se dedicarem. Em relação às suas vidas, também houve profundas mudanças. A maioria possivelmente habitava locais insalubres e onde havia pouca afetividade; de grande luta pela sobrevivência, o que implica a inexistência de vínculos de amizade. Ao chegarem à oficina-escola, depararam-se com um ambiente acolhedor, onde todos se esforçavam para lhes ensinar o ofício e minimizar as demais fraquezas, e onde, segundo os próprios entrevistados, ex-alunos ou não, se formavam vínculos de amizade bastante fortes. Naquele ambiente, os alunos puderam se despir dos disfarces que utilizavam, como agressividade, timidez e até vícios, e se mostraram como realmente eram, abrindo espaço para as grandes mudanças ocorridas, já relatadas e confirmadas por eles próprios, quando responderam que, durante o período em que estiveram como alunos daquela instituição, mudaram suas formas de pensar e reduziram ou venceram a timidez.

Originários de um ambiente social considerado de elevado risco, na oficina-escola aprenderam outros valores; eles entenderam que é possível viver com dignidade a partir do trabalho, ainda que este seja um trabalho rude, manual e pouco valorizado. Muitos se descobriram 'capazes' durante o curso, não se podendo, neste trabalho, afirmar se essa descoberta ocorreu pelo desenvolvimento pessoal, amparado pelo ambiente acolhedor da

oficina-escola, ou se pelo progressivo afastamento dos fatores maléficos com os quais conviviam em suas localidades. Este é um aspecto que pode ensejar novos trabalhos de investigação, com uma abordagem da Psicologia, por exemplo.

Nos relatos de vida, tanto dos três ex-alunos destacados, quanto dos demais, o que mais chamou a atenção desta investigadora foram as ausências de referências positivas em relação ao pai e à mãe, com exceção da aluna Pérola, que fez referência à figura materna adotiva. Essa ausência poderia ter sido um agente que os levasse à marginalidade, mas, pelo contrário, buscaram na oficina-escola uma saída para suas vidas; uma profissão que lhes permitisse trabalhar e, honestamente, garantir a subsistência.

Historicamente na cultura brasileira e especialmente nas classes cujo contexto social seja de pobreza e de famílias desorganizadas, o nível de escolaridade é baixo. Não era diferente com os alunos da oficina-escola, como se pôde constatar. Muitos deles tinham nessa deficiência o fato impeditivo para terem acesso a um curso profissionalizante, o que também os impedia de terem uma profissão. Também nesse aspecto a passagem pela oficina-escola trouxe resultados positivos. Aqueles que eram analfabetos foram alfabetizados e, a partir de então, passaram a exercer, ainda que de forma precária, seus direitos de cidadão. Os demais, que já sabiam ler e escrever, ainda que fossem analfabetos funcionais, tiveram um incremento em seu conhecimento, obtido por métodos adequados, como o momento de leitura e os trabalhos pedagógicos individualizados desempenhados pelos professores e demais integrantes da equipa da oficina-escola, além de terem sido estimulados a completar a sua formação escolar em estabelecimentos formais de ensino.

A lacuna da escolaridade formal pode não ter sido completa e eficazmente suprimida, mas aqueles jovens desenvolveram um olhar crítico e consciente para a vida, como se pôde constatar em suas falas. A educação básica brasileira, em especial nas escolas públicas e principalmente naquelas localizadas nas periferias, não costumam trabalhar a educação voltada para o patrimônio cultural. Na oficina-escola, havia essa preocupação. Inicialmente o aluno deveria conhecer o patrimônio que iria restaurar; entender o contexto no qual havia sido erguido, para que pudesse compreender a importância de seu trabalho como restaurador. Essa vertente educativa despertou nos alunos o conhecimento e valorização de suas identidades; o reconhecimento do patrimônio, material ou imaterial, existente em suas localidades; e a mudança de atitude, posto que alguns deles passaram a ser multiplicadores desses conceitos em suas escolas ou comunidades.

Nesta investigação, destacaram-se dois trabalhos executados por ex-alunos, um dos quais reflete a preocupação portuguesa com a valorização do patrimônio colonial brasileiro, e foi gratificante para esta investigadora constatar que um cidadão de origem

portuguesa, diretor de uma unidade de um grande grupo empresarial, reconheceu a qualificação profissional dos ex-alunos da oficina-escola, diante da maestria com que restauraram a Capela da Graça.

Nos últimos anos há, no Brasil, novas formas de inclusão para a juventude, e não se pode afirmar que, no Brasil, não haja projetos educativos para os jovens das camadas mais baixas da sociedade. A maioria deles busca afastar os jovens das drogas, em geral, por meio do esporte ou da arte. Todavia, inexistem políticas públicas específicas para a área do patrimônio cultural, que, como se pôde observar, é possível ser utilizado como agente de educação transformadora para a juventude, como ocorreu na oficina-escola.

Sendo a educação um fenômeno específico do ser humano, é possível utilizar o espaço histórico como agente de transformação, suprindo lacunas que deveriam ser satisfeitas pela família, afirmando as identidades, reforçando os vínculos afetivos e, principalmente, não permitindo que a juventude esteja nas ruas, em situação de risco ou de abandono. Nessas circunstâncias, os jovens poderão melhor estruturar suas relações intra e interpessoais, desenvolvendo-se de forma apodítica e adquirindo os valores essenciais que lhes permitirão ter comportamentos socialmente desejáveis, para que se tornem adultos ajustados, responsáveis e cidadãos dignos.

Esta aparente utopia foi concretizada na oficina-escola.

A feitura desta investigação só foi possível em virtude da existência da Oficina--escola de João Pessoa. Sem que seus professores e ex-alunos tivessem concordado em participar, ela não seria possível. Faltaria o outro, a parte essencial. Ainda que todos os aspectos referidos nesta conclusão possam ser refutados, a oficina-escola ofereceu e consolidou em seus alunos pelo menos parte dos valores e princípios de formação ética e moral de uma pessoa. Aqueles jovens, em fase de formação do caráter, aprenderam a dividir, a respeitar o outro, a lhes dar a devida importância e a serem solidários.

Mesmo que todos os ex-alunos por ela qualificados não possam exercer seus ofícios, pelas limitações do mercado, só por aquele aspecto valeu a existência da instituição. O verdadeiro sentido da oficina-escola e de seu trabalho educativo podem então ser resumidos nesta declaração:

> "A gente nunca diga que não vai precisar de alguém, porque se a gente tá aqui, tá um junto do outro, é pra cooperar um com o outro, né, e a frase é essa aí – **nem eu sem tu, nem tu sem eu**. E realmente é verdade, sem a outra pessoa do nosso lado a gente não é ninguém" (Diamante).

BIBLIOGRAFIA

Fontes primárias consultadas no arquivo da Oficina-escola de João Pessoa

Acordo celebrado entre a Agência espanhola de Cooperação Internacional, o Governo do estado da Paraíba e a Prefeitura Municipal de João Pessoa, 1994.

Acordo Marco de colaboração celebrado entre a Agência espanhola de Cooperação Internacional, o IPHAN, o Governo do estado da Paraíba e a Prefeitura Municipal de João Pessoa, 1996.

Antigo Engenho Paul: a restauração do banguê.

Ata de criação da Associação Civil, 1991.

Convênio celebrado entre a Oficina-escola e o Estado da Paraíba, 1992.

Convênio celebrado entre a Oficina-escola e o Município de João Pessoa, 1993.

Convênio celebrado entre a Oficina-escola e Delegacia Regional do Trabalho na Paraíba, 1993.

Convênio celebrado entre a Oficina-escola e a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1994.

Convênio celebrado entre a Oficina-escola e a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1995.

Estatuto social da Associação Civil, 1991.

Guia de disciplina – Conhecimentos Gerais.

Guia de disciplina – Formação elementar.

Guia de disciplina – Gestão empresarial.

Guia de disciplina – Matemática básica.

Guia de disciplina – Patrimônio Histórico.

Guia de disciplina – Segurança no trabalho.

Guia de Métodos e Técnicas do Ofício - Alvenaria.

Guia de Métodos e Técnicas do Ofício - Jardinagem.

Guia de Métodos e Técnicas do Ofício – Marcenaria geral.

Guia de Métodos e Técnicas do Ofício – Restauração de bens móveis.

Guia de Métodos e Técnicas do Ofício - Serralharia.

Informe Geral - 1991 a 2007 - Dados gerais, 2007.

Informe Geral - 1991 a 2007 - Inserção no mercado de trabalho, 2007.

Informe Geral - 1991 a 2007 - Obras de intervenção, 2007.

Informe Geral - 1991 a 2007 - Outras atividades, 2007.

Manual do Aluno, 1991.

Manual do Aluno Bolsista, 2001.

Projeto Pedagógico, 1991.

Projeto Pedagógico, 2001.

Programa Formativo da Oficina-Escola de João Pessoa, 1992.

Programa Formativo da Oficina-Escola de João Pessoa, 2007.

Relação de Alunos - 6ª Turma - janeiro de 2003 a dezembro de 2004.

Relação de Alunos - 7ª Turma - janeiro de 2005 a abril de 2007.

Relação de Alunos - 8ª Turma - maio de 2007 a abril de 2009.

Relatório Anual, 2004.

Relatório Anual, 2005.

Relatório Anual, 2006.

Relatório Anual, 2007.

Relatório Anual, 2010.

Relatório de atividades da coordenadoria pedagógica - atividades teóricas de 1991 a 2004.

Relatórios de atividades de alunos - 6ª Turma.

Relatórios de atividades de alunos - 7ª Turma.

Relatórios de atividades de alunos - 8ª Turma.

Relatórios de obra da restauração da Igreja da Misericórdia, João Pessoa, tombada pelo IPHAN em 1938.

Relatórios de confecção das ferragens para a obra de restauração da Capela de Nossa Senhora da Batalha, Santa Rita/PB, tombada pelo IPHAN em 1938.

Relatórios de obra da restauração do Coreto da Praça Álvaro Machado, na cidade de Itabaiana-PB, tombado pelo IPHAEP pelo Decreto nº 8.660 de 13/08/80.

Relatórios de obra da restauração do Engenho Paul, João Pessoa.

Relatórios de obra da restauração do gradil de proteção da Imagem de Nossa Senhora de Lourdes, João Pessoa, tombado pelo IPHAEP.

Relatórios de obra da restauração do imóvel localizado na Rua Visconde de Pelotas, n. 34, Centro Histórico de João Pessoa.

Relatórios de obra da revitalização da Praça Deputado Antônio de Pádua, localizada no Centro Histórico de João Pessoa.

Relatório Quadrimestral de Atividades – julho a outubro de 2006.

Relatório Quadrimestral de Atividades – fevereiro a maio de 2009.

Relatório Semestral de Atividades – janeiro a junho de 2003.

Relatório Semestral de Atividades – julho a dezembro de 2003.

Relatório Semestral de Atividades – janeiro a junho de 2004.

Relatório Semestral de Atividades – julho a dezembro de 2004.

Relatório Semestral de Atividades – janeiro a junho de 2005.

Relatório Semestral de Atividades – julho a dezembro de 2005.

Relatório Semestral de Atividades – janeiro a junho de 2006.

Relatório Trimestral de Atividades – novembro de 2006 a janeiro de 2007.

Relatório Trimestral de Atividades – fevereiro a abril de 2007.

Relatório Trimestral de Atividades – agosto a outubro de 2008.

Relatório Trimestral de Atividades – fevereiro a abril de 2008.

Relatório Trimestral de Atividades – maio a julho de 2008.

Relatório Trimestral de Atividades – novembro de 2008 a janeiro de 2009.

Relatório Trimestral de Atividades – junho a agosto de 2009.

Termo geral de referência para a implantação de oficinas-escolas para a revitalização urbana de sítios históricos. (2002). IPHAN.

Livros, artigos e legislação

Abandono. (2011, agosto 18). Jornal *Correio da Paraíba*, B-2.

Abramovich, F. (1995). *Literatura infantil: gostosuras e bobices.* São Paulo: Scipione.

Abreu, R. & Chagas, M. (Org.) (2009*). Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos.* Rio de Janeiro: Lamparina. [Original publicado em 2003]

Alves, R. (1984). *O suspiro dos oprimidos.* São Paulo: Paulinas.

Alves, R. (1986). *Conversas com quem gosta de ensinar. S*ão Paulo: Cortez; Autores Associados.

Alves, R. (2005). *Pinóquio às avessas: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores.* Campinas, SP: Verus Editora.

Alves, R. (2005). *O sapo que queria ser príncipe.* São Paulo: Editora Planeta do Brasil.

American Psychological Association. (2008). *Manual de estilo da APA: regras básicas.* Porto Alegre: Artmed.

Anderson, G.; & Arsenault, N. (1999). *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press Teachers Library.

André, M. E. D. de A. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.* Brasília, DF: Líber Livro.

António, A. S. (2004). Histórias de vida: auto-representações e construção de identidades docentes. In Teodoro, A. (Org.) *Histórias (Re)construídas: leituras e interpretações de processos educacionais.* (pp. 97 - 119). São Paulo: Cortez.

Aquino, A. V. (1988). *Filipéia, Frederica, Paraíba: os cem primeiros anos de vida social de uma cidade.* João Pessoa: Editora Universitária.

Aranha, M. L. de A. (2006*). História da educação e da pedagogia geral e do Brasil.* São Paulo: Moderna.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. [Original publicado em 1977]

Bauman, Z. (2005). *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. [Original publicado em 2004]

Bogdan, R. L. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação***.** Porto: Porto Editora.

Boito, C. (2003). Os r*estauradores.* Cotia,SP: Ateliê Editorial. [Original publicado em 1884]

Bomeny, H. (1991). Patrimônio da memória nacional. In Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural. *Ideólogos do patrimônio cultural*. Rio de Janeiro: IBPC.

Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perspectiva.

Bourdieu, P. (2008*). A Distinção: a crítica social do julgamento.* São Paulo: Edusp; Porto Alegre,RS: Zouk. [Original publicado em 1979]

Branco, M. (2009). *Na cabine de comando: curiosidades aéreas, acidentes, a crise, o caos e o céu ainda vermelho*. Osasco, SP: Novo Século Editora.

Brandão, C. R. (2008). *O que é educação.* São Paulo: Brasiliense. [Original publicado em 1981]

Brandi, C. (2004*). Teoria da restauração*. *C*otia,SP: Ateliê Editorial. [Original publicado em 1977]

Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. [Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acedido a 6 de janeiro de 2009 .

Decreto n. 5.357/1991, de 16 de janeiro. Dispõe sobre os objetivos e a estrutura do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba, vincula órgão e dá outras providências. Governo do Estado da Paraíba.

Decreto-lei n. 25/1937, de 30 de novembro. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. República Federativa do Brasil.

Lei n. 3.924/1961, de 26 de julho. Dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos. República Federativa do Brasil. In http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L3924.htm. Acedido a 15 de janeiro de 2010.

Lei n. 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. República Federativa do Brasil. In http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm. Acedido a 29 de setembro de 2009.

Lei n. 11.906, de 20 de janeiro de 2009. Cria o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM, cria 425 (quatrocentos e vinte e cinco) cargos efetivos do Plano Especial de Cargos da Cultura, cria Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Gratificadas no âmbito do Poder Executivo Federal, e dá outras providências. República Federativa do Brasil. In http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11906.htm. Acedido a 29 de setembro de 2009.

Ministério da Cultura. (2003). *Bases para a Política Nacional de Museus*. Brasília: Minc.

Portaria n. 196/1996, de 10 de outubro. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde.

Cajú, N. M. L. (Org.). (2005). *Identificando o patrimônio*. João Pessoa: IdEia.

Canclini, N. G. (2008). *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.* São Paulo: EDUSP [Original publicado em 1989]

Carrion, F. (2002). Vinte temas sobre os centros históricos na América Latina. In Jokiletho, J. et. all. (2002). *Gestão do patrimônio cultural integrado*. (*pp. 45-50).* Recife: UFPE

Carta Cultural Ibero-americana. *XVI Cimeira Ibero-americano de Chefes de Estado e de Governo*. [Publicada pelo Ministério da Cultura da República Federativa do Brasil. s.d. Montevidéu, Uruguai, 4 e 5 de novembro de 2006]

Chagas, M. Educação, museu e patrimônio; tensão, devoração e adjetivação. (2006). In *Revista Eletrônica do IPHAN.* [Dossiê Educação Patrimonial N. 3 - Jan. / Fev. de 2006]. [Disponível em: http://portalIPHAN.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=521, a 16 de setembro de 2009]

Choay, F. (2006). *A Alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade: UNESP [Original publicado em 1992]

CIMPOR Brasil. (2011a). *Restauração da Capela da Graça e pesquisa arqueológica na Fazenda da Graça.* João Pessoa: Soda Virtual.

CIMPOR Brasil. (2011b). *Restauro da Capela da Graça.* [filme]

Commelin, P. (2008). *Mitologia grega e romana. São Paulo*: Martins Fontes. Saraiva. [Original publicado em 1993]

Conselho Internacional de Museus [ICOM] (2009). [Disponível em: http://www.icom.org.br/verevento.cfm?click=18, a 29 de setembro de 2009]

Coulanges, F. (1957). *A cidade antiga: estudo sobre o culto, o direito e as instituições da Grécia e de Roma*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Cortella, M. S. (2010). *O que a vida me ensinou.* São Paulo: Saraiva. [Original publicado em 2009]

Coutinho, C. (2005) *Percurso da investigação em tecnologias educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

Cury, I. (Org.). (2004). *Cartas patrimoniais.* Rio de Janeiro: I.P.H.A.N.

Dana, J.D. (1976). *Manual de mineralogia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. [Original publicado em 1971]

Dallari, D. de A. (1998). *Direitos humanos e cidadania.* São Paulo: Moderna.

Demo, P. (1996). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados.

Demo, P. (2001). *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Demo, P. (2006). *Política social, educação e cidadania.* Campinas, SP: Papirus. [Original publicado em 1994]

Desbravadores da história e da vida. (2005, maio 31*).* Jornal *O Norte,* p. 10.

DeVito, D.; Shamberg, M.; Sher, S. (Produtor)& LaGravenese, R. (Diretor). (2006). *Freedom Writers*. [122 min]. U.S.: Paramount Pictures.

Descartes, R. (1988). *Discurso do método - As paixões da alma.* Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora. [Original publicado em 1938] [Viveu entre 1596 a 1650]

Dicionário da língua portuguesa Larrouse Cultural. (1993). São Paulo: Nova Cultural.

Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*. N. 11, pp. 113-132.

Eco, U. (2008*). Como se faz uma tese.* São Paulo: Perspectiva. [Original publicado em 1977]

Falabella, M. (2011). *Crônicas para viver em voz alta.* São Paulo: Lua de Papel.

Ferreira, A. B. H. (1996). *Novo dicionário da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira. [Original publicado em 1986]

Flocker, M. (2004). *O metrossexual- guia de estilo; um manual para o homem moderno.* São Paulo: Planeta. [Original publicado em 2003]

Foddy, W. (1996) *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e inquéritos*. Oeiras: Celta Editora.

Fonseca, M. C. L. (2005). *O Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/MinC-IPHAN [Original publicado em 1997]

Formiga, N. & Gouveia, V. V. (2005). Valores humanos e condutas anti-sociais e delitivas. *Psicologia: teoria e prática*, 7 (2), pp. 134-170, 2005.

Forum discute consumo de drogas: Traficantes fazem ponto em frente a colégio e alunos se tornam aviões. (2010, agosto 11). Jornal Correio da *Paraíba*, B-6.

França Pereira, J. M. (2010a). Valores humanos, profissão e responsabilidade: que razões? In: *IV Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade Senac : Pernambuco- perspectivas de mercado no contexto atual.* Recife, Brasil, Outubro 27-28, 2010. [Comunicação oral - Resumo expandido publicado]

França Pereira, J. M. (2010b). Valores humanos sob a ótica dos alunos do primeiro ano do curso de medicina. In *VIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação: Educação para um mundo sem fronteiras.* Recife, Brasil, Setembro 8-10, 2010. (ISSN 1984 - 6355)

Freinet, C. (2004). *Pedagogia do bom senso.* São Paulo: Martins Fontes. [Original publicado em 1967]

Freire, C. C. M. (1982). *História da Paraíba: para uso didático.* João Pessoa: A União Companhia Editora.

Freire, P. (1987). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. [Original publicado em 1970]

Freire, P. (1999). *Educação e mudança.* São Paulo: Paz e Terra. [Original publicado em 1979]

Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra. [Original publicado em 1996]

Freire, P. (2009). *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra. [Original publicado em 1965]

Fromm, E. (1974*). O medo à liberdade.* Rio de Janeiro, Zahar Editores.

Funari, P. P. & Pelegrini, S. C. (2006). *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Funari, P. P. e Pinsky, J. (2007). *Turismo e patrimônio cultural*. São Paulo: Contexto. [Original publicado em 2001]

Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Geertz, C. (2001). *Uma nova luz sobre a antropologia.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Giddens, A. (2005). *Sociologia.* Porto Alegre: Artmed. [Original publicado em 2001]

Goffman, E. (2008). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.* Rio de Janeiro: LTC. [Original publicado em 1968]

Gouveia, V. V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia, 8* (3), pp. 431-443.

Grunberg, E. (2007). *Manual de atividades práticas de educação patrimonial.* Brasília, DF: IPHAN.

Halbwachs, M. (2006). *A memória coletiva***.** São Paulo: Centauro. [Original publicado em 1968]

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. [Original publicado em 1992]

Holanda, S. B. (2009). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras. [Original publicado em 1936]

Horta, M. L. P., Grunberg, E. & Monteiro, A. Q. (1999). *Guia básico de educação patrimonial***.** Brasília: I.P.H.A.N.: Museu Imperial.

Houaiss, A. & Villar, M. S. (2009). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva.

Hoz, A. (1985). *Investigacion educativa.* Madrid: Ediciones Anaya, S.A.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. (2006*). Caderno de diretrizes museológicas.* (2. ed.) [Ministério da Cultura/ IPHAN/ Demu]. Belo Horizonte: Superintendência de Museus.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. (2007). *I Encontro Ibero-Americano de Museus.* Salvador, Bahia, Brasil, 26 a 28 de junho de 2007. Publicado pelo MinC/IPHAN/Demu. s.d. [Declaração da cidade de Salvador]

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. (2008*). 2º* Fórum Nacional de Museus (2006: Ouro Preto, MG) *O futuro se constrói hoje.* Relatório. Brasília, DF: MinC/IPHAN/Demu.

Jaeger, W. (2003). *Paidéia: a formação do homem grego.* São Paulo: Martins Fontes. [Original publicado em 1936]

Laville, C. & Dionne, J. (2008). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte, UFMG [Original publicado em 1997]

Le Goff, J. (1992) *História e memória*. Campinas: Unicamp.

Lemos, C. A. C. (2006). *O que é patrimônio histórico*. São Paulo: Brasiliense. [Original publicado em 1987]

Libâneo, J. C. (2009). *Pedagogias e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez. [Original publicado em 1998]

Lima, F. (2011, 4 Setembro). Qualificação exige cuidados. *Jornal do Comércio. E*conomia.

Lipovetsky, G. & Roux, E. (2005). *O luxo eterno: da idade do sagrado ao tempo das marcas.* São Paulo: Companhia das Letras.

Lombardi, J. C.; Casimiro, A.P.B.S. & Magalhães, L.D.R. (Org.). (2006). *História, cultura e educação.* Campinas: Autores Associados.

Loreau, D. (2009). *A arte da simplicidade.* Lisboa: Editorial Bizâncio. [Original publicado em 2005]

Lüdke, M. & André, E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

Machado Pais, J. (2003). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Machado Pais, J. (2001). *Vida cotidiana: enigmas e revelações.* São Paulo: Cortez.

Martins, J. de A. (2001). *Restaurando jovens: o projeto pedagógico da oficina-escola de João Pessoa. João Pessoa.(não publicado)*

Meira, M. A. F. (2003) In: Brasil. Ministério da Cultura*. Política nacional de museus***.** Brasília: MinC.

Meirelles, H. L. (2009). *Curso de direito administrativo*. São Paulo: Martins Fontes. [Original publicado em 1990]

Menezes, U. B. de. (2000). Identidade cultural e arqueologia: valorização do patrimônio arqueológico brasileiro. In Bosi, Alfredo. (2000). *Cultura brasileira: temas e situações*. (pp. 182-190). São Paulo: Ática.

Minayo, M. C. S. (1998). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* Rio de Janeiro: HUCITEC / ABRASCO.

Moreira, G. P. G. (2003) Palavra do ministro da cultura. In Brasil. Ministério da Cultura*. Política nacional de museus*. Brasília: MinC.

Moreira, G. P. G. (2006. O futuro se constrói hoje. Ouro Preto, MG*)*. [Discurso proferido por ocasião da abertura do 2º Fórum Nacional de Museus. In Fórum Nacional de Museus. Relatório]. Brasília, DF: MinC/IPHAN/Demu.

Nascimento, J. do., Jr. (2006. O futuro se constrói hoje. Ouro Preto, MG). [Discurso proferido por ocasião da abertura do 2º Fórum Nacional de Museus. In Fórum Nacional de Museus. Relatório]. Brasília, DF: MinC/IPHAN/Demu.

Nascimento, J. & Chagas, M. S. (Org.). (2007). *Política Nacional de Museus.* Brasília:MinC. In http://www.museus.gov.br/downloads/politica_nacional_museus.pdf. Acedido a 16 de setembro de 2009.

Novaes, M. H. (1971). *Psicologia da criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In António Nóvoa (Ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Pádua, E. M. M. (2000). *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas-SP: Papirus.

Pasquali, L. (Org.). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração.* Brasília-DF LabPAM; IBAPP, 1999.

Pelegrini, S. C. A. & Funari, P. P. (2008). *O que é patrimônio cultural imaterial*. São Paulo: Brasiliense.

Perrenoud, P. (2007) *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.* Porto Alegre: Artmed. [Original publicado em 1997]

Perrenoud, P. (2008*). Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia.* Porto Alegre,RS: Artmed. [Original publicado em 2003]

Piletti, N. & Piletti, C. (2008). *História da educação. São Paulo*: Ática.

Plantamura, V. (2003). *Presença histórica, competências e inovação em educação*. Petrópolis, RJ:Vozes.

Prado Junior, C. (2008). *História econômica do Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense. [Original publicado em 1945]

Preservação. (2011, agosto 16). Jornal *Correio da Paraíba*, C-8.

Primo, J. (Org.). (1999). *Museologia e patrimônio: documentos fundamentais*. Cadernos de sociomuseologia: centro de estudos de sociomuseologia. (15) Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Primo, J. (2007). *Documentos básicos de museologia: principais conceitos*. Cadernos de Museologia.(28) Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. pp. 117-133.

Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: a evolução e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

Santos, F. H. (2000). *Metodologia aplicada em museus*. São Paulo: Mackenzie.

Santos, J. L. (2007). *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense. [Original publicado em 1983]

Santos, M. C. T. M. (1993). *Repensando a ação cultural e educativa em museus***.** Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA.

Santos, M. C. T. M. (1998). Museu-casa: comunicação e educação. *In* Fundação Casa de Rui Barbosa. *Anais do II Seminário sobre museus-casas***.** Comunicação e educação. Casa de Rui Barbosa: Rio de Janeiro, pp. 15-40.

Santos, M. C. T. M. (2000). *Concepções pedagógicas***:** abordagens e perspectivas para os museus universitários. Natal: Encontro de Museus Universitários. [Fotocopiado]

Santos, M. C. T. M. (2002). Reflexões museológicas: caminhos de vida. *Cadernos de sociomuseologia.* Lisboa, n. 18, pp. 5-187.

Schumann, W. (2006). *Edelsteine and Schmucksteine: Gemas do mundo.* München, Germany: *BLV;* São Paulo: Disal Editora. [Original publicado em 1999]

Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional [SPHAN]. (1980). *Proteção e revitalização do patrimônio cultural no Brasil: uma trajetória.* Publicações da Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. N. 31. Ministério da Educação e Cultura Brasília DF 1980. In http://portal.IPHAN.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=531. Acedido a 10 de outubro de 2009.

Severino, A. J. (1996). *Metodologia do trabalho científico.* São Paulo: Cortez.

Sifuentes, M. (2009). *Direito fundamental à educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais.* Porto Alegre: Nuria Fabris.

Sistema Brasileiro de Museus [SBM]. (2009). In http://www.museus.gov.br/oqueemuseu_apresentacao.htm. Acedido a 29 de setembro de 2009.

Spector, P. (2003). *Psicologia nas organizações***.** São Paulo: Saraiva.

Teixeira Coelho, J., Netto. (2004). *Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário*. São Paulo: Iluminuras. [Original publicado em 1997]

Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação.* São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.

Teodoro, A. (Org.). (2004). *Histórias (Re)construídas: leituras e interpretações de processos educacionais.* São Paulo: Cortez.

Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê?: mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.

Thomé, L. D.; Thelmo, A. Q. & Koller, S. H. Inserção laboral juvenil:contexto e opinião sobre definições de trabalho. In http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/04.pdf. Acedido a 15 de outubro de 2010.

Tinem, N. (Org.). (2006*). Fronteiras, marcos e sinais – leitura das ruas de João Pessoa.* João Pessoa: Editora Universitária; Prefeitura Municipal de João Pessoa.

Toscano, M. (2002). *Introdução à sociologia educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Vala, J. (1986). A Análise de conteúdo*.* In Silva, A. S. e Pinto, J. M. (Org.). (1986). *Metodologia das ciências sociais.* Lisboa: Afrontamento.

Valle, I. R. (2007). *A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável.* Universidade Federal de Santa Catarina. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

Vasconcellos, M.; Rocha, M. C. D. O. & Maciel, V. H. (2010). Revisão teórica sobre depressão pela análise do comportamento e por alguns manuais psiquiátricos. *ConScientiae Saúde.* 2010: 9(4): pp. 719-725.

Viollet-le-Duc, E. E. (2000). *Restauração.* Cotia,SP: Ateliê Editorial.

Yin, R. K. (2005*). Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman. [Original publicado em 2003]

Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

Obras consultadas e não citadas

Benevolo, L. (2007*). História da cidade*. São Paulo: Perspectiva.

Ducher, R. (2001). *Características dos estilos*. São Paulo: Martins Fontes. [Original publicado em 1988]

Fischer, E. (2002). *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. [Original publicado em 1963]

Furtado, C. (1984). *Cultura e desenvolvimento em época de crise*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M. (1993). *História das idéias pedagógicas. São Paulo*: Ática.

Hobsbawn, E. & Ranger, T. (2008). *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra.

Ide, P. (1995). *A arte de pensar*. São Paulo: Martins Fontes.

Lipovetsky, G. (2007). *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo.* Lisboa: Edições 70. [Original publicado em 2006]

Proudhon, P. J. (2009). *Do princípio da arte e de sua destinação social.* Campinas, SP: Armazém do Ipê. [Viveu entre 1809 e 1865]

Smith, Adam. (1989*). Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações.* (2 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [Original publicado em 1950].

Tomás de Aquino, Santo. (2004). *Sobre o ensino (De magistro*). São Paulo: Martins Fontes. [Viveu entre 1225 - 1274]

Villar, M. B. C. (2007) *A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal.* Lisboa: Instituto Piaget. [Original publicado em 2001]

APÊNDICES

DOCUMENTO 1

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO: "RESTAURAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL: um estudo de caso de formação profissional de jovens"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, de forma voluntária, de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da investigadora responsável. Em caso de recusa você não sofrerá qualquer penalidade, e, mesmo depois de iniciar, você pode interromper a sua participação a qualquer momento. Em caso de dúvida, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Integradas de Patos, pelo telefone 0xx83-34217300.

Eu,_____,RG:_____ ou CPF_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo acima identificado na condição de sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela investigadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à aplicação de qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do participante:_____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar Testemunhas (não ligadas à equipe de investigação):

Nome:_____ Assinatura: _____

Nome:_____ Assinatura: _____

DOCUMENTO 2

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EX-ALUNOS

Este questionário tem por objetivo uma pesquisa para uma dissertação sobre formação profissional de jovens em restauração de bens culturais.
A sua participação é voluntária e, mesmo depois de iniciar, você pode desistir.
Há o compromisso ético de não identificação dos participantes e utilização dos resultados exclusivamente para o fim acima informado.
Desde já agradecemos a sua colaboração.

1. **Como você tomou conhecimento das atividades da OE?**

2. **Por que você se interessou em participar das atividades da OE?**

3. **Como foi o processo de seleção dos alunos?**

4. **Quando você entrou para a oficinaescola, já possuía alguma experiência em um dos ofícios ensinados?** □ **Sim** □ **Não**

5. **Em caso afirmativo, qual (ou quais) deles?**

   □ **Alvenaria** □ **Marcenaria** □ **Jardinagem** □ **Serralharia**

   □ **Arqueologia** □ **Restauração de bens móveis e/ou integrados**

6. **O que foi ensinado aos alunos durante o curso?**

7. De que matérias você mais gostava? □ teóricas □ práticas
Por quê?

_____

_____

_____

_____

8. Qual foi a repercussão em sua comunidade ao saberem que você era aluno da OE?

_____

_____

_____

_____

9. Você sofreu alguma critica por ser aluno da OE? □ Sim □ Não
Em caso afirmativo, de que tipo?

_____

_____

_____

_____

10. Enquanto esteve como aluno da OE, mudou algo na sua vida? □ Sim □ Não
Em caso afirmativo, o quê?

_____

_____

_____

_____

11. Em que época você estudou na OE? (pode marcar mais de uma resposta)

□2003 □2004 □2005 □2006 □2007 □2008 □2009

12. Enquanto estudava na OE, você se sentiu valorizado como pessoa? □ Sim □ Não

13. Em relação à pergunta anterior, caso afirmativa, em relação a quê? (marque quantos itens desejar, colocando 1 no mais importante, 2 naquele um pouco menos importante, e assim sucessivamente)

___ cidadania ___ utilidade ___ autoestima ___respeito

___ valorização profissional ___apoio social ___ disciplina ___satisfação

___realização pessoal ___ conhecimento ___ afetividade ___convivência

___ reconhecimento ___ obediência ___ sobrevivência ___ estabilidade

14. Você sabia que a profissão de restaurador existia? □ **Sim** □ **Não**

15. Você algum dia pensou em ser restaurador? □ **Sim** □ **Não**

16. Você notou alguma diferença entre o que os professores ensinavam e como efetivamente a restauração ocorria? □ **Sim** □ **Não**
Em caso afirmativo, exemplifique.

_____

_____

_____

_____

17. Até que ponto o trabalho do oficial é determinante para o sucesso de uma restauração?
□ **Muito importante** □ **Importante** □ **Pouco importante** □ **Sem importância**

18. Você se sentiu valorizado com o comportamento das pessoas quando viram o resultado do seu trabalho? □ **Sim** □ **Não**

19. Você recusaria um trabalho de restauração de um objeto ou imóvel religioso, de uma religião diferente da sua? □ **Sim** □ **Não**

20. Você se lembra da sensação que sentiu ao ver seu primeiro trabalho realizado?
□ **Sim** □ **Não.**
Em caso afirmativo, poderia descrevê-la?

_____

_____

_____

_____

21. De que oficinas você participou? □ **Alvenaria** □ **Marcenaria** □ **Jardinagem** □ **Serralharia** □ **Arqueologia** □ **Restauração de bens móveis e/ou integrados**

22. Ao terminar o curso na OE, você se sentia um profissional qualificado? □ **Sim** □ **Não**

23. O que foi mais difícil para você? □ **O aprendizado** □ **Continuar na profissão**

24. Enquanto esteve como aluno na OE, você sentiu alguma dificuldade? □ **Sim** □ **Não**

De que tipo?

_____

_____

_____

_____

25. Logo que terminou seu curso na OE, você foi trabalhar em seu ofício? □ Sim □ Não

Se sim, continue a responder. Se não, passe para a pergunta 29

26. Por que você seguiu trabalhando com restauração?

_____

_____

_____

_____

27. Você consegue trabalho (para restaurar) com facilidade? □ Sim □ Não

28. Você continua trabalhando em seu ofício? □ Sim □ Não

Agora passe para a pergunta 31

29. Por que você não prosseguiu trabalhando com restauração?

_____

_____

_____

_____

30. Se conseguisse trabalho (para restaurar), continuaria com seu ofício? □Sim □Não

31. Você gostaria de continuar trabalhando em seu ofício, em restauração? □Sim □Não

Por quê?

_____

_____

_____

_____

Por favor, agora nos informe alguns dados pessoais. Essas informações têm como propósito unicamente descrever os participantes deste estudo e caracterizar a amostra.

32. Idade:_____anos

33. Gênero : □ Masculino □ Feminino

34. Estado civil:
□ Solteiro(a) □ Casado(a)/mora junto □ Separado(a) /Divorciado(a) □ Viúvo(a)

35. Tem filhos (s)? □ Sim □ Não

36. Sua escolaridade : □ Fundamental incompleto □ Fundamental completo

□ Médio incompleto □ Médio completo

□ Superior incompleto □ Superior completo

37. Em sua casa há alguém que não foi alfabetizado? □ Sim □ Não

38. Sua religião: □ Católica □ Evangélica □ Outra □ Não possui

39. Sem contar com você, quantas pessoas moram em sua casa?

□1 □2 □3 □4 □5 □mais de 5

40. Qual a sua renda familiar?

Até □ 1 SM □ 2 SM □ 3 SM □ 4 SM □ 5 SM □acima de 5 SM

Obrigada pela sua participação!

DOCUMENTO 3

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DA IMAGEM

Por meio deste instrumento é reconhecida como recebida, e por meio da assinatura desta divulgação, eu concedo à Senhora JANDILMA MEDEIROS DE FRANÇA PEREIRA, a minha permissão para licenciar as Imagens e usá-las em qualquer tipo de Mídia, para quaisquer finalidades (exceto difamação e/ou pornografia) podendo incluir, entre outros, a propaganda, promoção e marketing, e inclusão em trabalhos acadêmicos e suas respectivas apresentações e/ou publicações. Concordo que as imagens podem ser combinadas com outras imagens, textos e gráficos, podendo ser cortadas parcialmente, alteradas ou modificadas. Concordo que não tenho o direito das Imagens, e todos os direitos das Imagens pertencem à mencionada senhora, ou seu cessionário, e que não tenho outros direitos a consideração adicional, prestação de contas ou qualquer retribuição financeira. Reconheço e concordo que esta divulgação deve estar ligada aos meus herdeiros, e que é irrevogável, desde que utilizada para fins lícitos. **Garanto que tenho mais de 18 anos de idade; tenho capacidade legal plena e o direito de executar esta permissão.**

MODELO: _____

DATA DE NASCIMENTO _____ RG/CPF _____

Local e data: _____

Testemunhas: _____

_____

DEFINIÇÕES:
MODELO: pessoa que autoriza ser fotografado ou filmado, sozinho ou em conjunto.
MÍDIA significa todas as mídias disponíveis incluindo os meios digitais, eletrônicos, impressos, televisão, filme e outras mídias conhecidas atualmente ou a serem inventadas.
CESSIONÁRIO significa uma pessoa ou empresa à qual a pesquisadora/fotógrafa cedeu ou forneceu direitos de licença segundo esta divulgação, assim como os licenciados desta pessoa ou empresa.
IMAGENS significa todas as fotografias, filmes ou gravações tomadas de mim como parte da Filmagem.

DOCUMENTO 4

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS

Por meio deste instrumento concedo à Senhora JANDILMA MEDEIROS DE FRANÇA PEREIRA, a minha permissão para utilizar as imagens do trabalho de confecção da passarela de acessibilidade do Sítio Arqueológico Xique-xique, por mim realizado, na cidade de Carnaúba dos Dantas- RN, em sua dissertação de mestrado, junto à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa, Portugal, podendo usá-las em qualquer tipo de mídia, para trabalhos acadêmicos e suas respectivas apresentações e/ou publicações. Concordo que as imagens podem ser combinadas com outras imagens, textos e gráficos, podendo ser parcialmente cortadas, alteradas ou modificadas. Declaro que não tenho direitos financeiros decorrentes da utilização dessas imagens pela mencionada senhora, ou seu cessionário, e que não tenho outros direitos a consideração adicional, prestação de contas ou qualquer retribuição financeira. Declaro que tenho mais de 18 anos de idade; e que tenho capacidade legal plena e o direito de executar esta permissão.

_____

DATA DE NASCIMENTO _____ RG/CPF _____

Local e data: _____, _____ de setembro de 2011.

Testemunhas: _____

RG/CPF _____

_____

RG/CPF _____

DOCUMENTO 5

DADOS GERAIS - ALUNOS TREINADOS

TURMA	CONCLUINTES
1	51
2	57
3	46
4	53
5	41
6	55
7	31
8	27
TOTAL	361

DADOS GERAIS - ALUNOS TREINADOS, POR GÊNERO

TURMA	MASCULINO	FEMININO	TOTAL 1
1	39	12	51
2	37	20	57
3	36	10	46
4	38	15	53
5	33	8	41
6	45	10	55
7	24	7	31
8	17	10	27
TOTAL	269	92	361

HOMENS - 74,5%

MULHERES - 25,5%

ANEXOS

ANEXO 1

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS DO ACERVO

OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA

MINISTÉRIO DA CULTURA – IPHAN
GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

AUTORIZAÇÃO

A Oficina-Escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa, Associação Civil sem fins lucrativos **AUTORIZA** a senhora *Jandilma Medeiros de França Pereira* a utilizar as fotografias do acervo desta instituição em trabalhos acadêmicos e suas respectivas apresentações, em virtude de sua dissertação de mestrado ter como objeto de pesquisa esta escola.

João Pessoa, 30 de setembro de 2010

Nahya Maria Lyra Cajú
Diretora

Náhya Maria Lyra Cajú
Diretora da Oficina
Escola de João Pessoa
CREA Nº 4184-D/PB

Rua da Areia, 33 – Varadouro – João Pessoa-PB – CEP 58010-640 – Telefax (0xx83) 3249-1140 CNPJ 35.589.522/0001-55
E-mail: oficinaescolajp@gmail.com
Reconhecida de Utilidade Pública – Lei Municipal nº 8.043/96 e Lei Estadual nº 6.357/96

ANEXO 2

AUTORIZAÇÃO PARA USO DA LOGOMARCA

OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA

MINISTÉRIO DA CULTURA – IPHAN
GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

AUTORIZAÇÃO

A Oficina-Escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa, Associação Civil sem fins lucrativos **AUTORIZA** a senhora *Jandilma Medeiros de França Pereira* a utilizar a logomarca desta instituição em trabalhos acadêmicos e suas respectivas apresentações, em virtude de sua dissertação de mestrado ter como objeto de pesquisa esta escola.

João Pessoa, 30 de setembro de 2010

Nahya Maria Lyra Cajú
Diretora

Náhya Maria Lyra Cajú
Diretora da Oficina
Escola de João Pessoa
CREA Nº 4184-D/PB

Rua da Areia, 33 – Varadouro – João Pessoa-PB – CEP 58010-640 – Telefax (0xx83) 3249-1140 CNPJ 35.589.522/0001-55
E-mail: oficinaescolajp@gmail.com
Reconhecida de Utilidade Pública – Lei Municipal nº 8.043/96 e Lei Estadual nº 6.357/96