



Imagem retirada da internet

Políticas públicas, Movimentos Instituintes e Educação | CAPA, pg 4

**Movimentos de uma
experiência política
coletiva nas escolas
públicas de
S. Gonçalo – RJ, pg 6**

Por Ruth Ramiro

**Políticas públicas,
cidade e
intersetorialidade, pg 46**

Por Ney Luiz Teixeira de
Almeida

**As artes integradas,
a leitura de mundo
e a construção do
conhecimento, pg 90**

Por Karine Cardoso Duarte,
Priscilla de Freitas e
Samilly Oliveira Diniz

E MAIS:

**Cotas nas universidades
públicas: De que lado você
samba?, pg 12**

**Homenagem ao Professor
Victor Valla, pg 25**

**O “Semeador de
Utopias”, pg 30**

POLÍTICA EDITORIAL

ALEPH - Formação dos Profissionais da Educação é uma publicação eletrônica na internet produzida pelo Aleph - Programa de Pesquisa, Aprendizagem/Ensino e Extensão em Formação dos Profissionais da Educação. Esta publicação é parte do projeto de pesquisa Experiências Instituintes em Escolas Públicas e Formação de Professores: Pontes com Múltiplas Mãos, financiado pelo CNPq através do Edital Universal 2002, coordenado pela Professora Célia Linhares e realizado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

... É preciso investir, entre outras frentes de construção social e educativa, nos movimentos de autonomia e teorização dos professores, na busca de práticas criadoras que busquem contribuir para a melhoria da escola pública, socializando os processos de encaminhamentos com que as escolas vão afirmando a possibilidade e a existência (infelizmente, às vezes de forma fugaz) de outras escolas e sistemas escolares.

Celia Linhares

COMISSÃO EDITORIAL

Editora Responsável
Célia Linhares

Editora Executiva
Ruth Ramiro

Conselho Editorial
Léa da Cruz
Estela Sheivar
Rejany Dominick
Juliana Antunes (Bolsista)
Verônica Wernelinger (Bolsista)

Arquitetura e Design
Jessé Rodrigues

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO

A Revista do Grupo de Pesquisa Aleph considera política e pedagogicamente importante a transparência no processo de seleção dos artigos escolhidos, por entender que trabalhando nesta perspectiva contribuímos para uma aprendizagem coletiva e democrática. Neste sentido, decidimos criar em nossa revista uma “seção” onde apresentamos os pareceres dos artigos aprovados, proporcionando aos leitores conhecer as razões, em que nos apoiamos para a publicação dos artigos. Acreditamos ainda, que este fazer dialógico, além de nos estimular, incentiva também nossos colaboradores na elaboração de seus textos. A conversa que se estabelece entre nós, através dos pareceres, pode contribuir para ampliar debates e pluralizar o pensamento educacional.

Políticas Públicas, Movimentos Insituíntes e Educação

por Célia Linhares

As políticas públicas, os movimentos insituíntes e a educação guardam entre si relações de interdependências e reciprocidades, com convergências, mas também com suas especificidades. Estudar cada uma dessas esferas, como arenas de poder que as perpassam e as configuram constitui uma dimensão fundamental para uma educação mobilizada com a vida, com a justiça em suas multiplicidades de experiências.

A própria etimologia da expressão Políticas Públicas implica também que as políticas sejam sempre insituíntes, renovando-se sem cessar. Mas, importa atentar que, ainda quando uma forma de política se fecha em corporativismos, formando corpos blindados para defesa própria e de interesses associados e, portanto, reeditando o mesmo sem romper com velhas funcionalidades sociais, educacionais, mesmo assim ela difere, inventa e recontextualiza modelos, agenciando subjetividades com controles sociais, de diferentes tipos, mas que seguem hierarquias rígidas.

Por isso, nosso convite é para pesquisarmos os movimentos em que as políticas se ampliam, se fazem mais includentes, mais paritárias, mais capazes de diferir, de valorizar multiplicidade de culturas, de alteridades como potências de complexificação, interculturalização endereçados a construção de uma outra escola mais amorosa, mais aprendente, com maior capacidade de fruir estética e cognitivamente. Afinal, ressoa cada vez mais forte em nós a poética de Cecília Meireles quando nos diz,

“A vida só é possível reinventada”.

EXPERIÊNCIAS INSTITUENTES

Movimentos de uma experiência política coletiva nas escolas públicas de São Gonçalo – RJ

por Ruth Ramiro

Queremos destacar neste artigo a articulação do movimento das idéias e sua imobilização, como trata Benjamin, que impulsionou a experiência da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) na rede municipal de São Gonçalo – RJ, observando os recuos, os avanços, as contradições e as contribuições que emergiram após mergulhar nas profundezas das águas da educação como pesquisadora e docente, apreciando a beleza de uma paisagem que para nós, até certo ponto, era desconhecida. Descobrimos tesouros, terrenos frutíferos, com vistas surpreendentes e, também, inúmeras pedras preciosas, todas aguardando serem desveladas. Um desses tesouros encontrados na rede municipal foi a ética emocional de alguns professores, no reconhecimento do outro, sem exclusão, na compreensão de determinadas posições e ações dos estudantes, às vezes julgadas precipitadamente, em contextos de sala de aula, como relatamos.

Na observação diária de uma professora na sala de aula, ela percebia o sumiço com muita frequência de borrachas e lápis em uma turma de alfabetização. As crianças acusavam um aluno X pelos desaparecimentos, a professora observava com

mais cuidado e re fletia... “Na minha cabeça, era impossível aceitar que um aluno de alfabetização tivesse o hábito de roubar. Uma criança não tem esse hábito, é muito nova para ter em si tanta maldade”, expressou a professora. Com o passar dos dias, ela verificou que esse estudante somente se apropriava daquilo que estava no chão. Várias foram as conversas com ele, sempre, cuidadosamente, para que não tivesse sensações ameaçadoras causadas por suas orientações. Resolveu, por fim, chamar a mãe daquela criança à escola e procurou indagar quais eram os hábitos da família, o que faziam, como aquela criança brincava enfim, reconhecer algumas questões. Mas, sem falar o que estava acontecendo para a mãe, foi se deixando ter as sensações de total pobreza daquela mulher, então percebeu que o menino catava lixo junto com a mãe e para ele o que estava no chão poderia lhe pertencer. Essa era a experiência daquela criança, todos os dias, sentia-se autorizado por sua mãe a pegar tudo o que achasse no chão. Na escola não poderia ser diferente, tinham um valor e significado aquelas borrachas e lápis no chão.¹

Com essa experiência, percebemos que tentam roubar-nos nossa sensibilidade

com regularidades de modelos e padrões impostos, tudo é muito aligeirado, não se permitindo perder tempo, para sentir e adotar outras possibilidades de conhecer o outro, ajudar meninos e meninas a enfrentarem suas dificuldades no desenvolvimento de suas potencialidades e nos deixar conhecer a experiência de cada um em sala de aula. Ignorar, banalizar, marginalizar, na escola pública é reproduzir exatamente a ideologia dominante que nega as experiências de cada sujeito.

O mais fácil, às vezes, é seguirmos o mapeamento habitual, o de discriminar e agir com ações duras e coercitivas, perdendo a oportunidade de ampliarmos e desenvolvermos em nós mesmos a beleza de descobrir como a experiência de cada um é tão diferente e singular, e que as experiências estão dissociadas de linearidades e regulamentos.

Em nossa pesquisa, no reconhecimento dessa e de outras paisagens, nos foi possível apreciar a organização política das 67 escolas na discussão do PPP nos anos de 2003 e 2004, diante da ação coletiva da educação. As escolas, cada uma a sua maneira, apresentaram um painel com sonhos, criação e recriação em suas práticas, com confluências e dissidências entre

as relações já instituídas e os movimentos instituintes. As razões que justificavam essa organização em painel, tantas e tão diversas, estavam re-fetidas na busca de superação das dificuldades quanto à estrutura física, no número insuficiente de educadores, professores e auxiliares, na ausência de material, na falta de apoio do órgão central.

Nesse movimento de discussão, foram inscritas múltiplas alternativas, consideradas na possibilidade de se apresentarem como saída ou entrada com suas contradições e ambivalências, oportunizadas ora pela abertura para construções coletivas, ora por um contexto que, por exemplo, insistentemente, negava o direito à eleição direta para diretores.

Entretanto, fomos movidos por forças outras, da integração das equipes, que abriram possibilidades de superação de inúmeros obstáculos, que vêm sendo mantidos associados e em acumulação, elevando a autoestima dos estudantes, pais, professores e funcionários. Um orgulho passou a habitar as escolas diante de uma construção em que prevalecia a solidariedade e o empenho profissional.

A exemplo, durante a análise dos dados coletados, tivemos essa percepção de como algumas escolas caminharam na direção oposta às condições atuais da edu-

cação pública, quando foram criativas para trabalhar com os pais, estudantes, funcionários e professores na discussão do PPP. Foram cuidadosas na utilização de dinâmicas e capazes de primeiro sensibilizar carinhosamente, levando todos à reflexão como abertura para o diálogo de maneira estética, porém politizada. Houve, inclusive, uma escola que se utilizou de desenhos em sua dinâmica, antes de realizar com a escola uma análise do Regimento Escolar da Rede Municipal e São Gonçalo - RJ, numa correlação com as questões educacionais. (Dinâmica das Pedras).

Lembramos de episódios, que levaram escolas na construção dos PPPs à organização de questionários para melhor interlocução com os pais dos estudantes, funcionários e professores, identificando nos anseios e desejos da comunidade escolar a possibilidades para mudança na organização curricular, repensando o espaço educativo como ambiente de construções coletivas, levando a escola à reflexão sobre a sua prática.

Nos sentimos provocados e angustiados e essas questões se transformaram em estupim para desencadeamento de uma nova busca: a construção de um currículo em rede que desse visibilidade aos anseios dos nossos alunos. Para isso, demos início às entrevistas individuais (as entre-

*vistas foram realizadas com os alunos da EJA, constituídas em quase sua totalidade de pais e avós dos alunos do curso diurno).*²

Com os dados em mãos, a escola organizou em 2003 seu planejamento centrado na construção de uma rede temática, partiu do bairro onde a escola estava inserida para tecer os fios do trabalho político pedagógico, com as seguintes problematizações levantadas: saúde, religião, mulher, trabalho, lazer, escola, violência, água, asfalto, saneamento básico.

Segundo Freire (2001), uma educação realizada com amor não teme o debate; ela tem coragem e usa o diálogo como forma de reflexão de uma escola inserida na sociedade, analisando a luta por justiça e igualdade, para que os estudantes aprendam a reivindicar seus direitos, atentos também quanto aos seus deveres como cidadãos.

Reconhecemos que as sessenta e sete escolas da rede municipal de São Gonçalo (2003-2004) trouxeram grandes contribuições à coletividade com a discussão política, que não ficou apenas nas escolas e em suas comunidades. No exercício de construção da autonomia das escolas, tivemos aquelas que se uniram, para trocar conhecimentos, textos, sistematizações e solidariedade, para maior reflexão de sua prática com outras

unidades escolares, como oportunidade de reinvenção da prática e na busca por formação para melhor planejar.

Nesse contexto, observamos que uma minoria procurou agir de maneira mais cômoda e colaboracionista³, em que, por meio de ações individualistas, ou por medo de ousar, optara, talvez, pelo reforço uma prática conservadora, dificultando o criar e o pensar de processos como a elaboração dos PPPs.

Sabemos que as ações colaboracionistas por parte da escola não são em si, apenas estabelecidas por práticas instituídas na educação, mas associam-se também a tantos outros mecanismos. A título de exemplo, lembramos da tecnologia em seu ritmo acelerado, que tornou obsoletas muitas ações educacionais provocando desvalorização de práticas políticas na educação enquanto espaço público. Tais ações levam os sujeitos a práticas mecânicas, padronizadas e pouco flexíveis. Esses processos, repletos na escola por vários comportamentos instalados e pela ausência de equipamentos e práticas mais compartilhadas, se agravam com o número excessivo de estudantes em turma; com grave deficiência das salas de aula; com descaso com a manutenção dos prédios escolares; com forma descontextualizada dos currículos; com desatenção ao professor; e, sobretudo, com aviltamento salarial do profes-

sor, dificultando o exercício de pensar, de criar, com responsabilidade e autonomia.

Inúmeras são as investidas colaboracionistas que, por vezes, inviabilizam o reconhecimento da educação como prática política, dando a ela pouca visibilidade. Esse fato levou algumas escolas da rede a se afastarem, extravian-do-se do rumo quando negaram a discussão, impedindo o diálogo e a troca de saberes. As narrativas, atravessadas, não expunham, em sua dimensão, as vozes de pais, estudantes, professores e funcionários. Tratava-se de uma escrita de outra natureza, cuja “única” mudança fora no nome da escola.

Negando a autoria histórica, tivemos escolas que se distanciaram da proposta de construção política do PPP, ao formatarem o projeto de acordo com as idéias e discursos de outros sujeitos fora daquelas comunidades escolares. Houve, também, aquelas que o fizeram somente para apresentação ao órgão central, sem a participação efetiva dos professores, estudantes, funcionários e pais.

Para quê e para quem serviu esse movimento fechado e autoritário? Analisando essas questões, uma supervisora da rede municipal de educação expressou o seguinte comentário:

Quando levamos às escolas a proposta de repletir-

mos sobre o papel da educação, para juntos construirmos metas que buscassem estratégias para diminuir o déficit de rendimento a fim de que todos os atores estivessem engajados num mesmo propósito através de vivências democrática, infelizmente houve, na época, bastante resistência, uma vez que o PPP visa uma constante revisão estrutural, tanto a nível administrativo quanto pedagógico.

Olhar para a própria prática exige crítica. No entanto, sabemos que nem sempre estamos prontos para recebê-las. Embora não seja ético, para alguns esse colaboracionismo torna-se mais fácil para perpetuação das relações de poder.

Interessante verificar como as ações do colaboracionismo tentam sobrepor-se às forças coletivas na própria rede municipal de educação. Isto ficou explícito quando observamos o desprezo às experiências instituintes das escolas que recriaram as suas práticas no mesmo contexto, com os mesmos problemas e dificuldades. O colaboracionismo, como o entendemos, procura destruir com rapidez a experiência coletiva, na intenção sempre do novo, num aligeiramento que impressiona, sem considerar a organização coletiva que possa ter uma rede de ensino, no caso, na abertura do diálogo nas discussões inerentes à construção de PPPs.

Durante o processo investigativo, percebemos que para reforçar a experiência colaboracionista, os discursos quase sempre se fizeram diante de platéia e sem direito a respostas, em contexto político posterior, na tentativa de desvalorizar a proposta de outra gestão na Secretaria de Educação, hostilizando a equipe organizadora do projeto Aprender a fazer o Projeto Político Pedagógico em São Gonçalo, em 2003. Outro mecanismo que detona as ações são os esquemas individualistas, que negam qualquer empenho, num pseudobenefício de interesses próprios.

Contudo, não podemos esquecer a prevalência de um interesse majoritário que de fagrou boas discussões, marcadas momentaneamente pela agressividade de alguns, mas, também, pela amorosidade de tantos outros, e, obviamente, por muita curiosidade da pesquisadora.

Consideramos penosos os discursos ironicamente utilizados, que nos desvalorizam como sujeitos de uma prática política na cidade, pouco reconhecida pela educação de São Gonçalo- RJ, já que somos todos docentes da própria rede e que são esses momentos de discussão sobre a nossa prática que trazem saberes que muitas vezes desconhecemos, ou não reconhecemos como uma experiência política coletiva, mas que são, de fato, uma

contribuição generosa para os diferentes grupos sociais.

Não temos dúvida de que a atmosfera histórica que respiramos de 2001 a 2004 possuía muitas contradições. Vimos essa condição no movimento realizado pela educação e a posição partidária do período, representado pelo poder executivo, em sua gestão principal, pois não tendo em seus discursos compromisso com a necessidade de mudança, para os diversos segmentos sociais, não logrou reeleição, obtendo percentual baixíssimo para o cargo de prefeito da cidade, referente ao período seguinte.

Observa-se que no imaginário de alguns profissionais da educação de São Gonçalo – RJ ainda residem os braços fortes do discurso do poder, sem perceberem, no entanto, que nos anos de 2001 a 2004 abriram-se largos espaços para a autonomia da escola, mais que em qualquer tempo anterior àquele período.

A gestão educacional administrativa daquela época chama-nos a atenção pela ocupação dos cargos de confiança por profissionais da própria rede municipal de ensino, negando certa tendência da influência político-partidária nessa ação. De tradição mofada e conformista que desconsidera a necessidade de formação em educação, de conhecimento da estrutura educacional e histórica do município e retira dos educadores da rede a oportunidade

de criar espaços para o diálogo e de expressar seus desejos e esperanças, coordenando ações político-pedagógicas na escola em suas relações com a cidade.

Nesse sentido, a SEMED, em 2003, representada por docentes numa “retaguarda” responsável pelo suporte, ou seja, a serviço das escolas, e não ao contrário, aproximou-se na medida em que as discussões foram ampliadas e encaminhadas para a maior autonomia no contexto educacional. A citação seguinte descreve outras questões também sinalizadas pelas escolas, cujos anseios se inscreviam em uma política de gestão educacional, primordial na discussão do Projeto Político Pedagógico:

(...) devemos sempre lutar pela democracia, tão falada e muitas vezes esquecida. A começar pelo nosso ambiente escolar, onde o diretor deve ser escolhido por meio de eleição, sem a interferência do Poder Público, assim estaremos incutindo em nossos alunos a responsabilidade do voto, da escolha dos governantes, dando-lhes – direito à cidadania.⁴

Muito embora estivessem sendo abertos os canais para a participação coletiva na busca da autonomia como parte da gestão democrática, pressuposto político e pedagógico indispensável para a escola, esse período não garantiu às escolas a indicação do

diretor por meio do processo eleitoral com formação, compromisso ético, social e político dos profissionais daquela rede de ensino.

Embora, também, algumas escolas exemplificassem bem como o poder hegemônico vem agindo de forma devastadora para perpetuação e assimilação da padronização política, influenciando alguns profissionais da educação nas escolas, muitos deles, ainda, não reconhecem esse tempo como tempo de aberturas, de fissuras deixadas para promover a criticidade diante das questões educacionais no chão da escola.

Ao mesmo tempo, em posição contrária, tivemos escolas que consideraram essa prática dialógica ao sonhar com uma outra escola, ágil, que seja capaz de questionar conviver com a mudança suspeitando longas calmarias, porque aprendeu que a mudança é a regra e a estabilidade, a exceção.⁵

Na busca de outra história, não linear, que nega a estabilidade como uma exceção, que movimentava os sujeitos como criadores de sua história, foi possível vislumbrar, por parte de algumas escolas, a resistência para desenvolver uma outra prática educativa, no mesmo contexto social, político, econômico, mas que se inscreveram naquele tempo como abertura de possibilidades, como um princípio construtivo para se elaborar

um amanhã diferente num processo aberto ■

NOTAS:

1 Narrativas de uma professora do Ensino Fundamental da rede municipal de São Gonçalo-RJ, durante visita à escola B em 2007.

2 Projeto Político Pedagógico da Escola N, 2003, mimeo.

3 Expressão utilizada por T. Adorno como atitudes individualizadas tomadas estritamente por interesse próprio. ADORNO, 2003, p. 153.

4 Escola Municipal R, 2003, mimeo.

5 Freire, 1993. In: Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal R, 2003, mimeo.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação: Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1995.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas, volume I: Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

Cotas na universidade pública: De que lado você samba?

por Ana Lucia C. Heckert¹

Estas reflexões foram elaboradas por ocasião de um debate acerca das cotas nas universidades públicas promovido pelo Projeto Conexões de Saberes, desenvolvido pela SECAD/MEC e vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)². A provocação que deveria nortear as reflexões dos professores convidados para o debate em 2007 era: as cotas para as minorias, de que lado você samba?

Este debate foi organizado no momento em que as discussões acerca do regime de cotas se intensificaram na UFES e sua regulamentação seria definida pelos conselhos superiores desta UFES. Como na maioria das universidades públicas brasileiras, a instituição do regime de cotas se efetua em meio a várias polêmicas e debates acirrados. O que se pode perceber é que a oposição ao estabelecimento do regime de cotas reúne parte dos professores e estudantes universitários, alunos e professores das escolas de ensino médio da rede privada, e até mesmo alunos e professores de escolas de ensino médio da rede pública.

Dentre os argumentos contrários à criação do regime de cotas situam-se, dentre outros: a) o risco de queda na qualidade do ensino público de 3º grau; b) as precárias con-

dições dos egressos do sistema público de ensino de permanecerem na universidade e dedicarem-se aos estudos; 3) as cotas estimulariam a discriminação daqueles alunos do sistema público de ensino; 4) as cotas reforçariam o preconceito racial; 5) as cotas ferem o direito universal ao ensino superior; 6) as cotas representam um caminho 'fácil' de acesso à universidade; 7) cotas raciais estimulariam o conflito e a intolerância entre negros e brancos; 8) o acesso à universidade pública e o combate à exclusão social deveria se efetuar pelo investimento em políticas públicas e na melhoria da qualidade do ensino público; 9) no Brasil não há racismo institucionalizado que justifique a adoção de cotas raciais.

Na UFES a adoção do sistema de cotas se deu em meio a polarizações na comunidade universitária e a várias manifestações de alunos das escolas privadas. Neste processo, não foram instituídas cotas raciais, e sim a adoção do regime de cotas que previa reserva de 40% das vagas aos egressos das escolas públicas; ainda que menos de 3% dos alunos desta universidade em 2006 eram negros. A implantação da reserva de vagas iniciou em 2008 e se efetua de forma gradativa, ou seja, está previsto o aumento deste percentual.

No início deste ano de 2009, alguns alunos egressos do sistema privado de ensino no Espírito Santo impetraram ação judicial argumentando inconstitucionalidade do regime de cotas, o resultado foi obtenção de liminar autorizando suas matrículas nesta universidade.

Este cenário nos indica que mesmo após a adoção do sistema de reserva de vagas para egressos das escolas públicas, a oposição a tal processo se mantém. O resultado do vestibular divulgado em fevereiro de 2009 re-atualizou o debate acerca da reserva de vagas. Em função de tais questões, consideramos que as reflexões elaboradas em 2007 permanecem ecoando e, por isso, a convite do ALEPH, decidi por compartilhá-las com os leitores desta Revista.

Em quais lados sambamos?

De início diria: do lado dos processos de autonomia, das práticas de liberdade, da invenção de modos de existência que afirmam a vida. Mas isso pode parecer vago. Então farei um esforço para tentar definir mais claramente a provocação feita.

Antes de abordar o tema específico Cotas para minorias fui ao dicionário ver possíveis sentidos da palavra cota. Ainda que não seja lingüista, os

psicólogos também têm uma predileção grande por palavras, pelos sentidos. O dicionário me deu algumas direções. Cota pode ter significado, em sua origem franco, de manto, vestuário; vestimenta que os antigos usavam sobre a armadura. Já a proveniência latina indica que cota pode ter significados de quinhão; prestação; determinada porção; quantia com que cada indivíduo de um grupo concorre para um fim determinado; marca, sinal numérico ou alfabético que serve para classificar ou identificar um processo, arquivo ou livro, etc.; parte oposta ao gume de um instrumento cortante; valor que exprime, numa unidade de comprimento, a diferença de nível entre um ponto e outro tomado como referência; qualquer medida atribuída a um desenho técnico.

Entre a vestimenta colocada sobre uma armadura e a idéia de medida, ou seja, porção, quinhão, e uma música de origem africana (o samba), está em discussão o modo de distribuição da riqueza socialmente produzida, os direitos sociais em um país marcado por desigualdades e preconceitos étnicos. O debate sobre cotas se faz em meio a alguns argumentos: o problema é a qualidade da escola pública no Brasil e não exatamente uma questão racial (de negros ou indígenas), o problema são as desigualdades sociais, ou seja, a diferença de poder

aquisitivo entre os diferentes grupos sociais no Brasil. Frente a estes argumentos o que se coloca como saída é: aguardar a mudança de qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas, aguardar a melhoria na distribuição de renda. Ou seja, tais argumentos produzem ou reativam um discurso circular que nos deixaria em compasso de espera. Um outro argumento renitente é: as cotas devem ser para as escolas públicas e não para grupos sociais A ou B. Bem, aqui estamos frente a outros problemas bem complicados. É possível homogeneizar ou entender que há uma unidade chamada escola pública? Todas as escolas públicas são iguais? E, tão importante quanto isso: não estaríamos definindo então que a escola pública tem um ensino de péssima qualidade em comparação com o ensino privado. O que é uma boa escola? O treinamento de habilidades e competências para ser bem sucedido em um processo seletivo? O que é educar?

Se partirmos do pressuposto que estabelecendo cotas para a escola pública resolvemos o problema, temos uma outra questão a enfrentar: quem são as crianças que supostamente fracassam na escola? Pesquisadores (Carvalho, 2004) do campo educacional têm investigado este processo indicando que a maioria das crianças que fracassa na escola são as crianças negras. Mas é bom ter cuidado com isso

porque é preciso entender como este fracasso é produzido. Portanto, é importante discutir como esse fracasso das crianças negras é produzido e porque são elas que fracassam. Nas teorias psicológicas e pedagógicas o mito da degenerescência da raça persistiu por séculos e ainda hoje se faz presente; hoje com novas roupagens. Por exemplo, se faz presente na posição que entende que as cotas para negros e indígenas interferirá negativamente na qualidade do ensino universitário.

Mas, problematizar o mundo em que vivemos é a nossa tarefa como professores. Então cabem algumas indagações: quantos negros temos nos cursos de psicologia, medicina, direito, odontologia, engenharia, arquitetura? Onde estão nossos alunos negros e indígenas? Onde estão nossos alunos egressos das escolas públicas situadas em regiões de intensa pobreza? Os indígenas, apesar de querer tratar aqui também de uma outra questão que é da ordem das questões identitárias, mas que falarei depois, se estão em algum lugar eu não os conheço. Como boa parte dos negros está escolhendo seus cursos? Será que não estariam escolhendo pela pontuação/disputa candidato vaga, por saberem de antemão onde será possível para eles? Porque será que boa parte dos negros está nas carreiras consideradas menos prestigiadas pela sociedade? O

que são carreiras prestigiadas e carreiras desprestigiadas?

A discussão das cotas para mim tem a potência de se tornar um analisador, ou seja, pode colocar em análise o preconceito racial, camuflado e existente no Brasil. Coloca em cena o racismo naquilo que ele produz de polarizações e segmentações. A máquina racismo coloca uns em um pólo e outros em outro pólo. Aqui está uma questão a ser seriamente discutida. Nos negamos negros, fazemos escovas progressivas, orgulhamos de nossos sobrenomes europeus, orientais, etc. Mas, fazemos de conta de que este racismo não se coloca em nosso cotidiano.

Ao mesmo tempo, as cotas hoje insinuam-se como um movimento instituinte com potência de afirmar outros movimentos nas universidades públicas, bem como alterar o quadro instituído de acesso ao ensino público superior.

Outro argumento a ser discutido diz respeito ao fato de que as cotas acentuariam o racismo e a polaridade entre pretos e brancos. Ainda que o racismo, como forma de exercício do poder não seja um privilégio dos brancos contra os negros, ainda que eu considere que marcar polaridades não contribui, o que queremos disfarçar quando pensamos assim? Aqui há de fato um risco nas cotas, afirmar uma perspectiva identitária no lugar de afirmar a

alteridade. Eu desejo as cotas sim, porque acredito que o nômade compromete a idéia de horizonte do camponês (Brodsky). Entendendo aqui que este lugar de nômade e de camponês devam ser habitados por uns e outros e não por uns ou outros. Uma perspectiva identitária é aquela em que o outro não produz estranhamento, não desestabiliza um modo de viver e enxerga uma pureza branca ou uma pureza negra, ou uma pureza indígena onde deveríamos afirmar o lugar mestiço; o que é bem diferente da suposta mestiçagem usada para negar nosso racismo. Como disse Caetano e Gil, "Quando você for convidado pra subir no adro da fundação casa de Jorge Amado para ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos dando porrada na nuca de malandros pretos, de ladrões mulatos, e outros quase brancos tratados como pretos, só para mostrar aos outros quase pretos (E são quase todos pretos) E aos quase brancos pobres como pretos Como é que pretos, pobres e mulatos e quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados. [...] Ninguém é cidadão". Mas, se ninguém é cidadão, continuamos como estamos? E se conseguirmos dizer: somos todos pretos, somos todos índios? Afirmar isso pode significar deixar as coisas como estão, mas pode significar também: se sou negra, índia, parda, isso tem a ver comigo!

Não dá para negar que

"todo camburão tem um pouco de navio negreiro" (O Rappa), tendo em vista os dados acerca da população carcerária no Brasil. Onde estão nossos meninos e meninas negros e negras, índios e índias? O racismo com negros e índios permitiu a produção de uma iniquidade que precisamos enfrentar. Frente às desigualdades e à iniquidade não se trata de defender políticas igualitárias, mas políticas diferenciadas sim!

Contudo, há outras questões a serem discutidas. Que integração é essa que estamos defendendo? Não basta defender as cotas, ainda que este seja um primeiro e importante passo. É preciso discutir os modos de funcionamento das práticas de formação na universidade. É preciso aproveitar esse quente debate para discutir as políticas públicas de educação no país e no estado do Espírito Santo, especificamente. Aqui parece que somos quase todos pomeranos, italianos, alemães, portugueses, mas não somos quase todos indígenas, negros. Porque o Espírito Santo silencia sua história negra e indígena e se orgulha de sua história européia? Porque a memória das lutas de negros e índios na constituição da história capixaba é intensivamente negada nas políticas educacionais estaduais e de boa parte dos municípios deste estado?

De que lado eu sambo?

Será que o samba tem lado? Será que perfilar-se em lados polarizados nos ajuda a enfrentar a iniquidade no acesso ao ensino superior brasileiro?

Os colegas que vivem a experiência das cotas em outras universidades brasileiras me dizem que os alunos cotistas trouxeram outras questões para o cotidiano das salas de aula: são usuários do SUS cursando medicina, psicologia, odontologia, são moradores de periferia cursando arquitetura, trazendo questões que comprometem nossa idéia de horizonte. Contudo, precisamos discutir se as cotas, de fato, mudarão a cara da universidade, ou serão re-apropriadas para um tipo de mudança que deixa tudo como está, como nos alertou Florestan Fernandes. Pesquisas de Marília Carvalho vêm mostrando que a maioria das crianças com bom desempenho escolar é constituída de crianças vistas e percebidas como brancas pelos professores, ainda que estas não sejam brancas. Ou seja, a variável raça tem interferido no desempenho escolar das crianças e, especialmente, de meninos negros.

Portanto, por tudo isso, sambo ao lado (nas margens) das políticas de enfrentamento de iniquidade, mas não sambo ao lado das práticas identitárias, daquelas práticas

que fazem reverberar mais segmentação, mais polaridade. Porque somos todos mulçumanos, todos negros e índios - ou seja, boa parte da população colocada no lugar de sobreviventes - é que precisamos de políticas provisórias para dizer aos negros e índios que eles não são quase brancos, mas que sua negritude ressoa em mim naquilo que ela faz da minha existência algo mais plural, mais vibrante ■

NOTAS:

1 Prof^a do Departamento de Psicologia/UFES e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional/UFES.

2 O Projeto Conexões de Saberes visa criar condições que permitam a permanência de estudantes universitários de origem popular nos cursos aos quais estão vinculados. NA UFES o projeto iniciou em 2005 abrangendo bolsistas oriundos de diversos cursos de graduação.

REFERÊNCIAS:

CARVALHO, M. Quem são os meninos que fracassam na escola? Cadernos de Pesquisa. V. 32, n. 121, pp. 11-40. São Paulo. Jan-abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Capturado em 28 de maio de 2005.

Os instituídos e os instituintes na organização curricular: Os desafios e as resistências nos processos de reformulação e de implementação dos cursos de Pedagogia.

por Mariana N. Sampaio (Bolsista CNPq) e Tamires C. de Azevedo (Bolsista FAPERJ)
Co-autora Rejany dos Santos Dominick

RESUMO:

A partir de junho de 2008, devido às discussões sobre a reformulação do curso de Pedagogia da UFF – Niterói, decidimos participar deste processo, visto que através da pesquisa da qual fazemos parte “MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – OS CACOS E OS FIOS DOS INSTITUÍDOS E DAS EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES NOS ANOS 1980 A 2005”, percebemos que os projetos políticopedagógicos são símbolos para as instituições e para seus membros e que, não obstante tal fato, seu processo de construção ou reformulação não se dá sem com fitos teóricos políticos e prático. Fazemos tal afirmação com base em nossas vivências na FEUFF, bem como na realização e análise das entrevistas realizadas com algumas coordenadoras dos cinco cursos do Estado do Rio de Janeiro (UERJ- Maracanã, UERJ- São Gonçalo, UFF- Niterói, UFRJ e UNI-RIO).

Palavras-chave: Currículo; Experiências Instituintes; Pedagogo-pesquisador.

A partir de junho de 2008, devido às discussões sobre a reformulação do curso de Pedagogia da UFF – Niterói, decidimos participar deste processo, visto que através da pesquisa da qual fazemos parte “MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – OS CACOS E OS FIOS DOS INSTITUÍDOS E DAS EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES NOS ANOS 1980 A 2005”, percebemos que os projetos político-pedagógicos são símbolos para as instituições e para seus membros e que, não obstante tal fato, o processo não se dá sem com fitos teóricos políticos e práticos. Fazemos tal afirmação com base nas entrevistas realizadas com algumas coordenadoras dos cinco cursos do Estado do Rio

de Janeiro pesquisados por nós (UERJ- Maracanã, UERJ- São Gonçalo, UFF- Niterói, UFRJ e UNI-RIO), as quais vivenciaram as diferentes dinâmicas curriculares ocorridas entre anos de 1990 a 2005, além de nossas experiências na FEUFF.

Com base no que identificamos como experiência(s) instituinte (s) nos demais currículos analisados dos cursos pesquisados, e nas críticas que muitos estudantes e professores fazem ao curso, elaboramos uma proposta de grade curricular e de alguns princípios articuladores das disciplinas para o curso de Pedagogia da UFF – Niterói, sob a concepção rizomática, “que nos permite interpretar e dialogar com o mundo de uma perspectiva não linear e, assim, os pares: teoria e prática; reprodução e criação; corpo e

alma; indivíduo e sociedade; corpo e mente; razão e emoção; agir e pensar; natural e social; política e cotidiano perdem suas funções de oposições e ganham conexões, gerando regiões de fronteiras que dialogam.” (Dominick, 2006)

Convém salientar que, não tínhamos a pretensão de criar um fluxograma ideal, nem temos a concepção equivocada de “instituinte” enquanto sinônimo de novo, e do novo como algo inquestionavelmente qualitativo, ou mesmo aquilo que surge para solucionar todos os problemas enfrentados por nós em nosso cotidiano educacional. No entanto desejávamos e desejamos um currículo menos fragmentado, onde teoria e prática não permaneçam estanques, pois sabemos que ambas são indissociáveis, bem como uma organização

curricular que permita relações horizontais, possibilitando o entrelaçamento e a corporificação dos diferentes e diversos saberes.

Entendemos que um curso de graduação tem seu tempo “específico” de duração, não permitindo que concretizemos todas as nossas aspirações e preenchamos todas as lacunas existentes. No entanto, isso não significa que possamos ignorar as constantes, contínuas e descontínuas transformações da sociedade, nos mantendo distantes delas.

Conforme presenciamos mais veementemente na Assembléia dos Estudantes ocorrida, em outubro/2008, os graduandos, reivindicavam modificações e adequações na grade curricular, com a finalidade de acompanhar as demandas do mundo do trabalho e as demandas sociais, diante da ampliação de espaços de inserção profissional para o Pedagogo. As maiores discussões giraram em torno da insegurança para a atuação enquanto professores das séries iniciais da Educação Básica e da “ineficiência” do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica.

A PPP é um componente presente no Curso de Graduação de Pedagogia desde o Projeto Político Pedagógico da UFF- Niterói de 1993, proposto como o eixo articulador do curso. Todavia, tal componente acabou tornando-se um problema para os profes-

sores e para os estudantes. Segundo Dominick (2006), muitos professores afirmavam não saber como trabalhar com ele, “havia o desejo, de alguns professores, de “endisciplinamento” do componente, estabelecendo ementas, dando “nome e sobrenome” ao que deveria ser cada PPP.” Já os alunos, o viam como um espaço de não produção e não articulação da teoria e da prática, bem distante dos paradigmas de pesquisa-ação e pesquisa/observação participante que os discursos enfatizam.

Nesse sentido, acreditamos e reforçamos que ainda não se concretiza cotidianamente a perspectiva de articulação teórico-prática, presente na proposta curricular, que permita aos estudantes se sentirem mais preparados para o ensino, para a gestão e para a pesquisa nos ambientes educacionais, contemplando a perspectiva ampla de docência.

Compreendemos que currículo é escolha, é seleção de conteúdos, de procedimentos metodológicos e avaliativos e que ele expressa uma concepção de homem e de sociedade, sendo fruto de disputas políticas.

Moreira e Silva (1994) nos ajudaram em nosso caminho. Partindo dos trabalhos desenvolvidos por Michel Apple, um crítico aos conhecimentos presentes nos documentos curriculares oficiais das escolas, creches, cursos profissionalizantes e

também das universidades, os autores apresentam o currículo como um espaço-tempo no qual está contida a estrutura que embasa todo o funcionamento de determinada instituição, e não deve ser apresentado como algo acabado, mas pronto a subjetivar-se constantemente. Citando Apple, eles afirmam:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, com flutuações e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (in Moreira e Silva, 1994, p. 59).

Podemos notar nas palavras de Apple que o currículo não é um documento ingênuo, mas um campo de disputas ideológicas construído sobre os saberes e subjetividades envolvidas com o processo de estruturação do mesmo.

Por isso, entendemos que não se trata de incluir ou retirar disciplinas/componentes, ou de reorganizar a grade curricular de modo aleatório. Percebemos a necessidade de uma reformulação substancial no curso de Pedagogia, tendo em vista que a FEUFF não cumpre plenamente a promessa de realizar uma real articulação teórico-

prática, onde a práxis e a poíesis apareçam de modo efetivo...

A dinâmica de construção de uma proposta para colaborar com a coordenação foi um importante e necessário movimento instituinte que muito contribuiu para a formação de todas as envolvidas. Sentimos como as Pedagogas-pesquisadoras que tanto falamos em nossa pesquisa: partimos da reflexão, não só sobre nossas práticas e nossas vivências, mas também baseadas nas reflexões presentes na pesquisa. Conseguimos expressar nossas idéias e questionamentos produzindo algo concreto, que foi apresentado e discutido com todas as pessoas que se mostraram dispostas a dialogar e a construir saberes sobre a formação dos Pedagogos que estávamos propondo. Agimos efetivamente coletando dados da realidade, analisando-os em diálogo com as teorias e produzindo uma reflexão sobre a reflexão propusemos uma política curricular.

Vale destacar que o conceito de Pedagogo-pesquisador com o qual temos trabalhado foi elaborado pela prof^a Rejany Dominick a partir das discussões ocorridas em nosso grupo de pesquisa sobre os conceitos de Professor-pesquisador, elaborados especialmente pelos autores: Donald Schön, Kenneth Zeichner e Sthenhouse. O conceito de Pedagogo-pesquisador é explicado a partir do âmbito escolar,

mas a idéia central pode ser (re) apropriada para outros espaços pedagógicos, conforme afirma Sampaio:

Em suma, o Pedagogo-pesquisador é aquele que assume a mediação dos processos de formação continuada e em serviço dos demais profissionais com os quais ele trabalha; é o articulador do grupo dos profissionais, o proponente de momentos de formação e de trocas dialógicas entre esses profissionais no (s) espaço (s) no (s) qual(is) trabalha (m); o potencializador de intervenções dos profissionais (e no caso da escola, de pais e estudantes) nas políticas públicas, bem como aquele que busca as transformações junto com os demais profissionais no cotidiano. (SAMPAIO, 2008, mimeo).

Para concluir, reforçamos que este movimento de construção de uma proposta curricular, apresentação e participação nas discussões sobre o PPC com os demais membros da FEUFF foi considerado por nós singular. No entanto, a postura pouco dialógica de alguns, nos fez refletir sobre a concepção(s) de democracia e em relação à necessidade de haver no meio acadêmico uma “escuta mais sensível” entre nós.

Não somos obrigados a concordar com tudo que ouvimos. O embate, a divergência é algo produtivo. Contudo, o respeito, a escuta,

o real diálogo é fundamental para que exista efetivamente o ambiente democrático que a Universidade pública se propõe a ter ou afirma, conforme os discursos de muitos, como inerente à Instituição.

Além disso, relações mais dialógicas dentro da FEUFF podem constituir-se como um dos caminhos para a concretização do objetivo principal, o qual ela se propõe: a formação de um pedagogo comprometido efetivamente com a Educação e com a escola pública, gratuita e socialmente referenciada ■

REFERÊNCIAS:

- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In MOREIRA, A F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- BARBIER, René. A pesquisa na instituição educativa. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Editora, 1985.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.
- DOMINICK, Rejany dos Santos. Memórias da formação do Pedagogo em instituições públicas de ensino no Estado do Rio de Janeiro – os cacos e os fios dos instituídos e das experiências instituintes nos anos 1980 a 2005. Projeto de pesquisa aprovado e financiado pela FAPERJ. Rio de Janeiro/2006.
- _____. Imagens - memórias vividas e compartilhadas na formação docente: os fios, os cacos e a corporificação dos saberes. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, SP: [s.n.], 2003a.
- _____. Relatório da Assessoria de Pesquisa e Prática Pedagógica. Primeiro semestre de 2003: alguns cacos recolhidos. Coordenação do Curso de Pedagogia FEUFF – Niterói, 2003b. Editoração eletrônica.
- _____. A instituição, as subjetividades e o corpo docente de PPP (Pesquisa e Prática Pedagógica): Em busca do potencial instituinte. In LINHARES, Célia Frazão; CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun; COSTA, Valdelúcia Alves da. Cadernos de ensaios e pesquisas do Curso de Pedagogia da UFF – Niterói – RJ – Niterói, CES, 2006. Edição Especial. Nº. 11.
- LINHARES, Célia. Experiências instituintes em escolas públicas II: memórias e projetos para formação de professores. Projeto aprovado e financiado pelo CNPq. Rio de Janeiro/ 2003. Editoração eletrônica.
- _____. Experiências instituintes e formação dos profissionais da educação. Revista Eletrônica do grupo Aleph – Faculdade de Educação da UFF. Disponível em: <http://www.uff.br/aleph/> Acesso em: 13/10/2004.
- _____. Experiências instituintes em escolas públicas e formação docente: Brasil e Portugal”. Projeto de Pesquisa aprovado no CNPq. Rio de Janeiro / 2005. Editoração eletrônica.
- PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. “Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente”. In: GERALDI, Corinta Maria, Fiorentini, Dário e PEREIRA & Elisabete M. de A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil, 1998. (pp. 153-181).
- SOUZA, Donald Bello e CARINO, Jonaedson. (Orgs.) Pedagogo ou Professor? O Processo de Reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- ZEICHNER, Kenneth. “Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico”. In: GERALDI, Corinta Maria, Fiorentini, Dário e PEREIRA & Elisabete M. de A..(Orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil, 1998. (pp. 207-236).

Viajando com os jogos olímpicos na descoberta de múltiplas culturas: Um relato das nossas experiências

por Luciana dos S. Rodrigues, Isabela B. H. de Oliveira e Vera Lucia S. Leite Campos

Nós, docentes e equipe técnica da Escola Municipal Roraima /RJ, por entender que ato de conhecer não se realiza engavetado nas disciplinas que compõem a grade curricular, viemos re-fetindo sobre o desprazer vivido pelos profissionais da educação e estudantes no que diz respeito ao cotidiano escolar. Desejosas em romper com a monotonia desse espaço e contaminadas pelo sucesso de experiências, interdisciplinares, trilhamos um caminho, desde o ano passado, com o intuito de experimentar desafios de temáticos que são atravessados por questionamentos integradores de diversas áreas.

Movidas também em encontrar uma direção que ressalte o desejo de aprender diante da desesperança que nossos jovens vivem, pudemos, a partir desta inquietude mobilizar discussões nos centros de estudos integrais¹. Nestes encontros apresentamos a proposta aos professores e à supervisão pedagógica que sensibilizados concordaram em desenvolver uma feira cultural e esportiva interdisciplinar intitulada: "Roraima passeando pela China".

As várias áreas do conhecimento se entrelaçaram

na intenção de fazer surgir elementos que permitissem um maior estreitamento com a cultura chinesa, abordando as questões geográficas, históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais, literárias.... Um diálogo que oportunizasse a toda a comunidade escolar uma aproximação com o "país do dragão" por meio de pesquisas nas mais variadas dimensões do saber. Sabemos que conhecer é partilhar significados. O significado de algo "é construído falando-se sobre o tema, estabelecendo conexões pertinentes, às vezes insuspeitadas, entre os diversos temas". MACHADO (2000).

No contexto esportivo, utilizou-se o grande destaque das mídias para compreender as modalidades esportivas, desvelar a teia de conhecimentos que se integram em cada prática esportiva bem como, a formação de valores e atitudes a partir das experiências dos atletas que disputaram as olimpíadas.

Diante disso, a feira olímpica e cultural aconteceu como uma mostra de todos os trabalhos desenvolvidos pelos professores e alunos ao longo de um trimestre. Cada área pôde apresentar e demonstrar aquilo que foi desenvolvido com afnco e empenho pelos alunos participantes. Essa

experiência contribuiu muito para que reforçássemos a relação professor-aluno, relação esta que, nos últimos tempos, tem se caracterizado pelo con flito e embates constantes.

Em Walter Benjamin, encontramos a denuncia do silenciamento dos sujeitos pela perda de sentido, por não viverem suas experiências e serem automatizados por uma cultura padronizada. Esta afirmação nos mobiliza a caminhar na proposição de desafios a nós mesmos, de possibilitar vivências de apropriação da informação, refazendo-a, recriando-a e elaborando novas experiências que ampliem a narrativa. Ir ao encontro de um processo de resgate de suas experiências, como demonstra KRAMER (2008), a partir das contribuições de Benjamin: A escola necessita encontrar a identidade narrativa, o que requer abrir espaço...para as experiências dos sujeitos que fazem a prática, para que ressignifiquem a história contada e atribuam ou encontrem outros sentidos.(p.24)

A seguir, relatamos as experiências dos trabalhos realizados pelas áreas que tornaram a feira olímpica e cultural um grande marco do ano letivo de 2008.

Os docentes de LÍNGUA PORTUGUESA promoveram, conjuntamente com seus alunos, atividades de Contação de histórias, teatro chinês (palitos) e jornal da China. Na contação de histórias foram utilizados contos chineses pesquisados pela professora. A mesma utilizou a sala de leitura devidamente decorada com adornos chineses para aproximar os visitantes à cultura oriental. Além disso, a docente foi a contadora das histórias e se caracterizou de chinesa juntamente com uma aluna que a auxiliou.

Os contos traziam a vivência de uma cultura milenar, o cultivo de uma simbologia própria e seus princípios éticos, que muito foram ressaltados nas discussões destacadas pelos participantes da oficina.

Tivemos também, a construção de um informativo: o Jornal da China. Esse veículo de comunicação foi montado pela seleção de diversas matérias pesquisadas pelos alunos abrangendo o esporte olímpico, a família, a religião, o transporte, a culinária e as curiosidades chinesas. A partir das matérias selecionadas, montou-se um jornal-mural com informações reveladoras da forma de viver de uma outra cultura e material ilustrativo abundante. A apresentação oral de dois alunos revelou suas interpretações das matérias pesquisadas para os visitantes, como também, o

contato com a linguagem da tevê na releitura do veículo. Esta apresentação se realizou como uma abertura do teatro chinês.

Alunos das turmas do 6º e 8º anos de escolaridade se mobilizaram e criativamente produziram um teatro chinês com varas, criaram o texto, os bonecos e o cenário. Eles puderam vivenciar várias linguagens e papéis sociais tais como: autores do texto, artistas plásticos, atores, atrizes e recepcionistas.

Na execução da atividade, os “atores” através de suas vozes expressaram diferentes emoções e venceram a timidez, a insegurança e a baixa auto-estima.

Na vivência como produtores de eventos, muitas tarefas tiveram que ser organizadas e distribuídas, desde a decoração do espaço quanto a acomodação, a duração do evento, recepção, a participação da platéia e a avaliação durante as cinco sessões. Em cada sessão houve a presença de cerca de trinta presentes, entre os quais alunos, professores, pais e convidados. A equipe de recepção ao final de cada sessão fornecia uma tira de papel para os participantes avaliarem o evento, demonstrando opiniões e afetos. Todas as mensagens foram sendo penduradas em um bambu na entrada da feira.

Nosso trabalho em

EDUCAÇÃO FÍSICA mobilizou, também, as turmas do 6º ao 9º anos a divulgarem as pesquisas realizadas sobre as modalidades olímpicas e paraolímpicas via confecção de maquetes. O tema da maquete era o espaço de jogo (quadras) de algumas modalidades, que foram sorteadas entre eles. Neste desafio de traduzir as informações coletadas para outro plano, o tridimensional, vários saberes foram integrados: geometria, medidas, formas, cores... Já os alunos do 8º e 9º anos, após também realizarem algumas etapas de pesquisa sobre as modalidades olímpicas e paraolímpicas, se organizaram em grupos para a construção do calendário dos jogos olímpicos/paraolímpicos e painel com pictogramas (símbolos dos esportes) olímpicos e paraolímpicos.

Vale ressaltar a aproximação com a formação ética na construção das maquetes. Por exemplo, tivemos quadras de voleibol, handebol, mas também de basquetebol em cadeira de rodas, halterofilismo paraolímpico com direito a atleta portador de deficiência e muitas outras. Ao trazer a proposta de realizarem as modalidades paraolímpicas, desafiou-se a construção do respeito e reconhecimento aos portadores de necessidade especiais no que tange à prática de esportes e à conquista de suas lutas por inclusão social em todos os espaços sociais.

Em HISTÓRIA foram mobilizados os conceitos de tempo a partir do patrimônio cultural da humanidade, a Muralha da China e a Cidade Antiga dos imperadores. Essas construções marcaram a história da China e foram desencadeadores da Linha do tempo. Portanto, alguns questionamentos foram instigando os alunos a tecerem pontes com o passado e sua organização espaço-temporal. Haveria no mundo ainda construções com mais de dois mil anos atrás? Se tivéssemos que marcar o tempo de sua construção, como faríamos? Que motivos mobilizaram tantos esforços do povo chinês para construir tais monumentos? O que significa para humanidade este patrimônio arquitetônico? Pensar que na época de sua edificação não existia os materiais de construção que utilizamos hoje, então, como o povo chinês resolveu o problema?

Assim, pudemos estabelecer diálogos questionadores e associações de idéias com a história da China retratada na linha do tempo. Esse estudo possibilitou destacar as diferenças políticas, sociais e econômicas entre ocidente e oriente. Outros recursos foram utilizados como: cartazes e construção de livros para contar a história dos jogos olímpicos. Dessa forma, desenvolveu-se os conceitos de tempo-espaço analisando as transformações do esporte no

mundo e sua interdependência com as mudanças socioculturais.

No campo das ARTES os saberes dos estudantes foram revelados através das linguagens: visual, cênica, dança e musical. Na dança, tivemos o destaque da coreografia de abertura da feira com a música do filme “Carruagens de Fogo” em ritmo dançante. As alunas utilizaram fitas coloridas nas cores das olimpíadas para abrilhantar ainda mais o trabalho. Nestes exercícios estéticos as falas de Martins e Picosque(2008) nos foram lembradas, pois nos reconhecemos como promotores de mediações culturais, conforme as autores destacaram “um contato que deixe canais abertos para sensações, sentidos e sentimentos despertados, para a imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte também fala por sua própria língua e por ela mesma que se lê.” (p.27)

Os professores do 1º ao 5º anos realizaram inúmeros trabalhos e estiveram diretamente envolvidos nas oficinas que foram disponibilizadas para os presentes. Ao longo do dia na feira variadas oficinas foram oferecidas, todas lembravam um pouco da cultura chinesa. Tivemos várias salas temáticas a saber: jogos e brincadeiras (sudoku, mapas para localização dos países, jogo da memória); trilha da vida saudável (jogo de dado onde

os alunos puderam brincar e aprender um pouco sobre hábitos saudáveis); oficina de origami (dobraduras); oficina de tangran e a sala de multimídia exibindo vídeos relacionados aos jogos olímpicos e paraolímpicos. Nas diversas oficinas mobilizamos várias habilidades cognitivas, discriminação perceptiva, análise-síntese na combinação de peças do quebra-cabeça, memória visual, localização espacial, coordenação visomotora, equilíbrio e analogia.

Uma turma do 1º ano do Ciclo inicial realizou um desfile das modalidades olímpicas, no qual os alunos se caracterizaram de atletas para desfilar. Algumas modalidades como judô, ciclismo, badminton, futebol, basquete, natação entre outras foram representadas por eles.

Todas as oportunidades dos noticiários sobre as olimpíadas foram aproveitadas para o processo de conquista da escrita e leitura. Os nossos atletas estiveram presentes na produção textual de listas e incentivos com os nomes das equipes de vôlei, futebol feminino, masculino, ginastas, judô...

A curiosidade na alimentação chinesa desdobrou-se em confecção de cartazes, na concretização da degustação de yakissoba e divulgação da receita. Logo, tivemos práticas muito significativas de aprendizagem de nossa língua com muita emoção.

Para simbolizar com maestria o “pais do dragão”, algumas professoras dos anos iniciais confeccionaram o um “monstro fabulo” que foi o símbolo da feira. O mesmo foi feito de maneira que alguns alunos pudessem vestir e desfilar durante a realização do evento, o que foi um sucesso.

Eis alguns relatos sobre a oficina e a feira e das Olimpíadas em geral, escrita pelos alunos e funcionários:

“Eu gosto das Olimpíadas, gosto do teatro e amo as atividades físicas; beijos...”

“Eu gostei de tudo, do teatro chinês e jornal da China, foi tudo legal e divertido, as danças e muito mais.”

“Para falar a verdade, é chato porque os professores ficam mandando a gente fazer trabalhos, mas é legal por causa dos esportes, principalmente o handebol.”

“Amei o jornal da China e o teatro chinês”

“Fiquei muito feliz em ver toda a escola envolvida nesta atividade. Vocês estão de parabéns.”

Dado o exposto, consideramos que as vivências por meio dessas experiências possibilitaram uma abertura maior entre aquilo que temos para fazer, ampliar o acesso a cultura, e o que realmente

podemos fazer.

Nesse sentido, acreditamos que o se entrelaçar das diferenças culturais entre ocidente e oriente no cotidiano escolar, provocou diálogos com saberes que compreendiam e respeitavam as práticas sociais, os modos de viver, possibilitando redimensionar os saberes escolares, tornando-os mais próximos das experiências dos sujeitos, e dialogando com os saberes científicos num movimento de reapropriação de conhecimentos.

Os autores SOUZA, PINHO, GALVÃO (2008) ao estudar o cotidiano escolar, citam Certeau nas estratégias de ações instituídas pelos docentes e alunos, de como são capazes de produzir, mapear e impor tipos de operações, e de outro, tem –se as táticas, que consistem em manobras realizadas pelos sujeitos praticantes. São as invenções singulares.(p. 80)Assim, percebe-se neste relato, o quanto se problematizou informações, conhecimentos e atitudes transmitidos pelos vários veículos de comunicação, em situações de aprendizagem, para ampliar os repertórios dos diferentes sujeitos envolvidos.

Para tais invenções singulares, o trabalho coletivo se torna algo fundamental no âmbito escolar, porque todos se tornam participantes ativos durante todo o processo de troca de idéias e de experiências que no final, só

aperfeiçoam ainda mais o realizado. A escola deve ser na sua amplitude a agência promotora desse saber, o saber fazer, o saber realizar, o saber possível de que tudo se pode transformar ■

NOTAS:

1 Centro de Estudos Integrals-Encontros trimestrais nas Escolas Municipais de um dia letivo, destinados a aprofundamento teórico, estudo e realização de tarefas pedagógicas. Num período de oito horas, a gestão escolar debate, avalia o projeto pedagógico, como também, investe no coletivo para pensar e articular seu cotidiano.

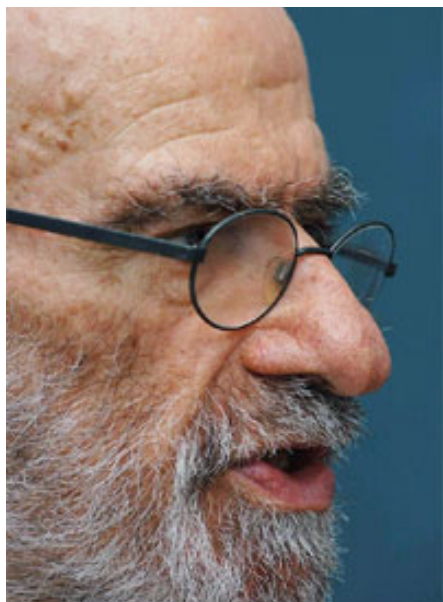
REFERÊNCIAS:

KRAMER, Sonia. Educação a contrapelo. Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor Benjamin Pensa a Educação.São Paulo, N° 7, p. 16-25, 2008.
MACHADO, Nilson José. Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e prática docente.São Paulo:Cortez, 2000
MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE. Gisa. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. RJ.Ed. RBB, 2008.
SOUZA, Elizeu Clementino; PINHO, Ana Sueli Teixeira de e GALVÃO, Isabel. Culturas, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas.In: Aprendizagens cotidianas com a Pesquisa: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis, RJ: DPetAlíi,2008

HOMENAGENS AO
VICTOR V. VALLA

Victor Vicente Valla

por Raimundo Palhano



Soube por Célia Linhares que no dia 8 de setembro, no Rio de Janeiro onde morava, Victor Vincent Valla tomou o rumo das estrelas e partiu sem ter tido o tempo necessário para dizer adeus. Conheci-o em meados dos anos 1980, quando cursava o mestrado em história social da urbanização e industrialização na Universidade Federal Fluminense. Foi frequentando suas aulas que encontrei inspiração para escrever a minha dissertação sobre a produção da coisa pública em São Luís, durante a fase da Primeira República. Tornou-se, assim, não só o meu orientador acadêmico, mas, sobretudo, um amigo daqueles que se guarda no lado esquerdo do peito.

Ao longo de minha formação educacional e acadêmica tive algumas influências marcantes. Valla foi uma delas.

Bem diferente de muitas outras. Era um intelectual profundamente original e engajado. Anticonvencional em tudo. Não era um exibicionista. Não fazia da cena didática um palco iluminado. Sua ênfase maior não era o corpo. Era a alma. Não a alma platônica, separada do corpo, mas a alma viva da inteligência e da sensibilidade humana.

Pouquíssimas vezes vi-o fazendo citações de autores consagrados e demonstrações de erudição. Era um estimulador da busca da autoria, do pensamento próprio. Nunca se posicionava como acadêmico que sabe sobre todas as coisas. Apresentava-se como um curioso, um aprendiz, um cérebro encantado com os materiais da vida cotidiana. Um apaixonado por tudo que implicasse em construção de conhecimentos, sobretudo que dissessem respeito às camadas populares.

Apreendi muitas coisas com ele. Primeiramente a gostar e de tomar cafezinhos. Chegado ao Brasil nos anos 1960(embora tenha se naturalizado brasileiro, era californiano de nascimento), dizia-me que aprendera aqui que a melhor forma de acabar uma discussão calorosa era convidar os contendedores a uma xícara de café

bem quente, fumegante. Depois do café era tiro certo: vinha o consenso, naturalmente. Outras que me ensinou: o encantamento com as questões da cidadania, o respeito quase sagrado à esfera pública e o papel decisivo da participação popular para a construção da democracia no Brasil.

Para demonstrar a relevância de todo esse complexo temático, Victor Valla resignificava o conceito de verba pública, afirmando que a melhor maneira de se saber, em uma determinada comunidade, qual era o verdadeiro valor dado à cidadania, bastava verificar como o poder público gastava os recursos do tesouro. Se priorizava a reprodução da força de trabalho, ou se dava preferência à reprodução do capital. Daí a importância que tinha em suas análises o controle social sobre o orçamento e a verba pública, como maneira de assegurar mais investimentos em serviços públicos de consumo coletivo.

Dizia-me não entender porque nós usávamos a palavra “infelizmente” quando queríamos negar um pedido ou comunicar um fato desairoso. “O que é que tem a ver a felicidade com isso?”. Sem uma explicação plausível, permane-

cia sob intensa inquietação filosófica. Era portanto um perguntador desconcertante, bem mais do que um respondente, apesar de ter sido uma estampa tranquila e acolhedora.

Suas perguntas, aparentemente óbvias, sobre o dia a dia de toda hora deixavam em mim uma sensação de que boa parte do que fazíamos rotineiramente, o fazíamos sem compreender bem do que se tratava. Ficava sempre claro que por mais evidente que fosse o significado de muitos conceitos, infinitas perguntas ainda poderiam ser feitas e infinitas respostas poderiam ser dadas.

Valla era pós-doutor em História Social pela University of California, doutor e mestre pela Universidade de São Paulo-USP e graduado, em 1959, em educação pela Saint Edwards University dos Estados Unidos. Ocupava o cargo de Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense e Pesquisador Titular da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz. Suas linhas de pesquisa eram o cotidiano escolar e dos movimentos populares e educação, saúde e cidadania.

Produziu muita coisa boa que será descoberta e valorizada ainda por muito tempo nesse nosso país que vai aos poucos de instituindo como nação e civilização madura. Seu legado interessa muito

mais aos que estão do lado do povo brasileiro do que aos que se vinculam aos interesses das elites. Por isso o seu nome não circulava muito nos saraus literários e muito menos nos salões de festa da sociedade hierarquizada.

Os primeiros trabalhos que produziu foram sobre a presença dos Estados Unidos no Brasil, com destaque à parte referente à economia, refletindo assim o interesse primário em conhecer mais a fundo o país que escolhera como segunda pátria. Daí foi um passo para que fizesse as escolhas que iriam marcar a sua trajetória profissional como professor, pesquisador e cidadão brasileiro por vontade própria: a educação popular, os movimentos sociais e a cidadania ativa.

Uma de suas maiores preocupações e contribuições no campo do estudo e pesquisa foi decodificar o ponto de vista científico dos intelectuais acadêmicos para que fosse assimilado pelas camadas populares e vice-versa. Passou muitos anos procurando conhecer e traduzir o “ponto de vista popular”, sobretudo em relação às questões da educação e da saúde. Com isso buscava atingir níveis efetivos de desenvolvimento das políticas públicas nas duas mencionadas áreas.

Veio à nossa terra, a meu convite, umas duas vezes. Tinha muita curiosidade em conhecer a “terra do Sarney”,

alvo constante na época de muita troca e curiosidade. Daqui mesmo a única referência que tinha era aquela e um certo conhecimento sobre alguns trabalhos de Ozanira Silva e Silva, professora da Universidade Federal do Maranhão, cuja obra começava a ser conhecida em círculos acadêmicos nacionais qualificados. Em um dos eventos que promovemos com a participação dele, lembrou-me Hiroshi Matsumoto à pouco, destinado a representantes de sindicatos e movimentos populares, de tanta gente que se fazia presente, fez com que alguns desatentos chegassem a indagar se ali era uma reunião onde iriam distribuir peixes aos pobres.

O grande laboratório no qual testava a veracidade de suas hipóteses científicas era o Cepel, o Centro de Estudos e Pesquisas da Leopoldina, uma organização da sociedade civil voltada ao apoio das ações dos movimentos populares localizados na aludida região da periferia do Rio de Janeiro. O triângulo amoroso de sua vida de estudioso era constituído de três pontos de referência: a pós-graduação em educação e a pósgraduação em história da UFF; a Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz e o Cepel da Leopoldina.

Nos limites desse triângulo mágico, produziu riquezas a respeito da educação popular, dos falares das classes

subalternas, das favelas, do trabalho interdisciplinar e de tantas outras questões, como a do fracasso escolar. O Cepel evoluiu também, na cadência do seu mais ilustre inspirador. Integrou-se a uma rede de solidariedade da Leopoldina e virou um centro de documentação sobre as condições de vida do povo leopoldinense. As mais recentes contribuições de Valla se situam no estudo e na construção metodológica de um processo de vigilância civil da saúde pública e na implantação de uma Ouvidoria Coletiva para lutar pelo respeito aos direitos humanos e da cidadania na Leopoldina.

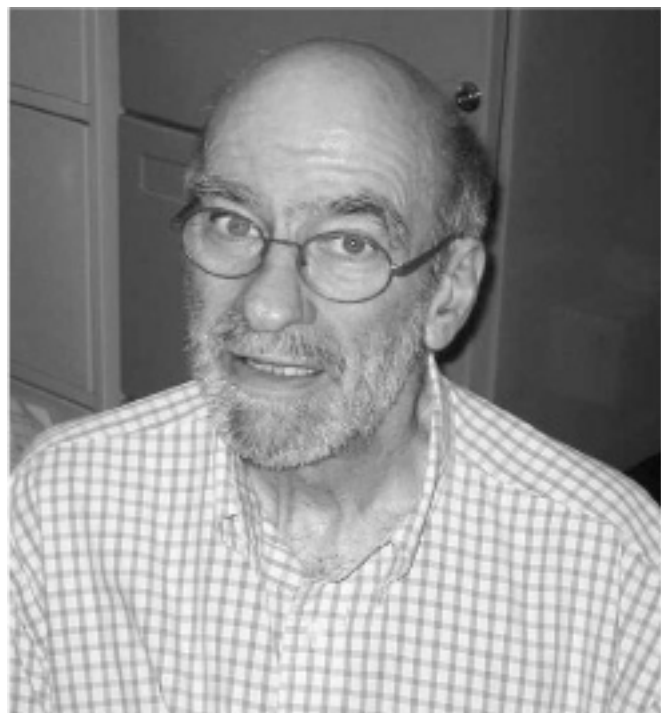
Em seu comunicado do dia 8, dizia-me Célia que Victor Vincent Valla resistira bravamente às dores da enfermidade. Há mais ou menos uma década atrás fora vítima de um acidente vascular em pleno voo para uma conferência que faria no Paraná. Mesmo com as atividades motoras comprometidas, jamais se entregou e sempre procurou conduzir o seu projeto existencial até o momento em que pode respirar.

Para nós maranhenses defensores da democracia, da cidadania e da liberdade, vivendo atualmente uma das mais decisivas encruzilhadas políticas de nossa história, como povo e como militantes, o exemplo e a herança deixada por este brasileiro convicto nos chega em boa hora. Sobretudo pelo fato de ter sido uma

espécie de “vala iluminada” que recolhia, o tempo todo, as águas doces que escorriam das terras da vida, conduzindo-as a solos áridos em favor do bem comum do povo brasileiro.

Para mim, de quem foi mestre, sentirei muita falta de suas perguntas matreiras e dele me lembrarei sempre toda vez que tomar um cafezinho, seja por puro deleite, ou para apagar os grandes incêncios da vaidade humana.

Não se esqueça da gente, onde Você estiver, camarada! Vamos precisar muito de sua ajuda para reinventar o Maranhão e poderemos tê-lo como nosso hóspede de honra, esperando que depois da visita Você espalhar por aí que agora, finalmente, no Maranhão, é a vez do povo ■



Victor V. Valla: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2003 (foto: Leandro Carvalho).

Victor Valla ou quando aprender é experimentar

por Daniela Fabrini Valla - Filha

Rio, 08/09/2009

Ontem o Brasil, ou melhor, o mundo ficou mais triste. Perdeu parte do seu colorido. Em compensação, o céu ganhou mais uma estrela e por que não mais uma estrela solitária (do Botafogo) a brilhar?!

Americano, naturalizado brasileiro, professor, botafoguense, morador do tão amado Catete, amigo, companheiro, marido, avô, pai, meu paizinho, meu amorzinho, nosso pai, o de seus quatro filhos, mas também o pai de tantos alunos, orientandos, brasileiros. Com tanta garra lutou, estudou, orientou, trabalhou com tanto afinco até o fim, por uma educação mais justa, entendendo e ensinando a compreender a pobreza e a combatê-la.

Assim como eu, tantos outros o seguiram com orgulho e se inspiram a cada dia. Eu me orgulho demais de hoje estar onde estou e de tanto ter sido (e sei que ainda serei muito) perguntada: "Você é filha do Valla?". Obrigada por ter sido o nosso pai do seu jeito, que embora conturbado em alguns momentos, nos fez muito, muito felizes em inúmeros outros.

Sei que ao longo dos anos aprendi a te amar e compreender do jeito que você

era. Nossa e como meu amor cresceu tanto. Orgulho-me por ter te dito tantas vezes que te amava e ouvido o mesmo de você.

Sua busca por um Deus bondoso, um pai carinhoso foi incessante, até chegar aqui, na Igreja Cristã de Ipanema, com o Pastor Edson, onde dizia ter encontrado a verdadeira paz e onde hoje nos despedimos dele. Você que amava tanto o seu Catete nos deixou bem ali, no seu Bairro do coração, com o Museu da República, o Palácio e tantos outros lugares especiais. Sei que sentiremos muito a sua falta, mas depois de tanta luta para viver, chegou sua hora de descansar e vamos buscar entender que era o melhor.

Como bióloga além de professora, sou obrigada a compreender que os ciclos se completam e se regeneram e, por mais triste que seja, é a lei da vida. Mas também, por acreditar em um Deus que é bom e não nos abandona, sei também que você está em algum outro lugar junto dEle esperando todos nós e com certeza lendo seus livros, que você tanto nos ensinou a amar. Hoje é dia de chorar, ficar triste, mas também rezar e pedir a Deus que abençoe a sua passagem e nos abençoe para que daqui para frente sintamos muita saudade, mas

tristeza nunca. Obrigada por ser o meu pai, o nosso pai, Valinha, Valla, Victor, Victor Vincent Valla. Te amamos muito e vá em Paz! ■

O “semeador de utopias”

por Adriana Brant¹

Victor Vincent Valla nasceu em 1937, chegou ao Brasil como missionário católico, em 1964, e partiu desta vida no dia 07 de setembro de 2009. Jamais vi um americano tão brasileiro!

Pensador demasiado importante para a Saúde Coletiva e para a Educação Crítica, ao considerar que as classes populares são produtoras e criadoras de saberes e culturas, Valla traz novas referências epistemológicas, que contribuem para a construção de modelos de intervenção mais abrangentes e eficazes na saúde e na educação. Defendendo a construção do conhecimento com base na relação entre experiência e conhecimento, a abertura para o diálogo, para o aprendizado mútuo e a comunicação respeitosa entre diferentes, investiu em aprofundar a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento produzido pelos setores populares organizados da sociedade civil.

Como intelectual/militante, cheio de paixão e esperança, este “semeador de utopias”, nas palavras de Julio Wong-Un, traz para a universidade brasileira, já plena de currículos abastecidos de lições sobre o poder, lições sobre amor e paixão. Pesquisador-titular da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz e

da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Valla propõe, ao longo de sua trajetória profissional, uma ciência não elitista, conectada ao contexto social e voltada para a produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da sociedade e, principalmente, da população que sofre. Busca, com seu jeito impetuoso e irreverente de ser, uma aproximação nas relações entre universidade e serviço e entre serviço e comunidade. Seu intenso trabalho na direção de curar o grande abismo social na área da saúde, onde médicos e doentes se desentendem, Valla traz luz à cegueira desses profissionais em suas dificuldades de “intercâmbio cultural”, envolvidas no que se denomina crise de harmonia na atenção à saúde. Chama-nos à atenção para o fato de que a melhoria do trabalho nos serviços de saúde passa por uma melhor compreensão das classes populares e seus modos de vida: a melhor compreensão qualifica a atenção. Propõe que no trabalho direto com os moradores de comunidades ou bairros pobres, por meio de sua presença no meio das classes populares, o profissional de saúde possa conhecer de perto as condições de vida dessas

classes, seu modo de falar, de pensar e de agir e aprender com seu dinamismo, solidariedade, criatividade e emoção com os quais enfrentam as situações de impasse e sofrimento colocadas em seu dia a dia.

Diante da “crise de interpretação” em que se encontram os profissionais da saúde, professores, educadores populares, mediadores, que têm dificuldade em compreender os diferentes caminhos de organização da vida encontrados pelos pobres, para terem uma vida mais intensa e mais prazerosa, Valla aponta caminhos para o surgimento de uma nova relação entre sujeitos, com base numa postura em que tanto o profissional quanto o sujeito assistido podem ser produtores de saúde e de conhecimento.

Num mundo esfacelado, com o conhecimento fracionado em compartimentos estanques, excesso de razão analítica tirânica e excludente, um objetivismo redutor, falta de escuta e de visão, num momento em que a ciência chegou aos seus confins, Valla propõe iniciar o diálogo com outras formas de conhecimento, afirmando que os pobres, mais do que aprender, têm muito a ensinar às elites.

Valla nunca aceitou máscaras e papéis desconectados, estando sempre à procura de um sentido maior, vinculado à inteireza. Com suavidade e vigor, com paciência e atrevimento, com flexibilidade e destemor, ao mesmo tempo acolhedor e crítico, buscava, sem deixar de ser analítico, a consciência de participação e a vivência de comunhão. Como orientanda desse grande mestre, no meu curso de doutorado em Educação na UFF, fui testemunha de sua capacidade de realizar o que considero a mais nobre tarefa educacional: facilitar que o educando possa ir ao encontro de sua “palavra original”, de sua “trilha de individuação”, de modo a florescer na direção de uma existência criativa e plena. Fui presenteada com uma convivência intelectual generosa e instigadora, marcadamente dialógica e respeitosa. Expresso aqui minha alegria e gratidão por ter tido a oportunidade de passar por essa escola de escuta e compreensão. Como um jardineiro, que prepara o solo e oferece os nutrientes básicos e água na medida certa, com seu olhar inclusivo, de olhos que vêem, atento para o que nasce, Victor Valla marcou minha vida de forma indelével, assim como a de muitos pesquisadores e militantes dos campos da saúde e da educação. Sua vida floresce na minha e inspira-me a continuar meus caminhos pela educação e saúde.

Obrigada, Valla! Com seus olhos brilhantes, vibrantes, acordados, curiosos, com sua vocação para a inteireza e enorme força criativa, inquieto, teimoso, indignado, ousado, verdadeiro e único, é um exemplo de vida! ■

NOTAS:

1 Doutora em Educação pela UFF, pesquisadora e professora, trabalha na Secretaria de Estado de Saúde e Defesa Civil do Rio de Janeiro, na Superintendência de Atenção Básica, Educação em Saúde e Gestão Participativa.

Tributo ao Professor Victor Vicente Valla

Rio de Janeiro, 09 de Setembro de 2009.

Aos/as colegas e estudantes da Faculdade de Educação/Universidade Federal Fluminense:
Tive o privilégio há pouco tempo, precisamente no ano de 2003, de aproximar-me mais do Professor Victor Valla.

Para mim foi um prazer definitivo! Sua delicadeza, disposição para a escuta do outro e cortesia chamaram-me a atenção.

Que homem delicado, humano, simples e elegante, Victor Valla!

Na verdade, esses atributos humanos não deveriam nos chamar a atenção. Mas, devo admitir, é a frieza que equivocadamente ostentamos, na maioria das vezes, para sobrevivermos em uma sociedade de classes, na qual imperam precipuamente a competitividade e autoconservação nos indivíduos e entre eles.

No ano de 2005, Victor Valla convidou-me para participar da banca de mestrado de um de seus orientandos que fora meu aluno.

Achei o gesto delicado, gentil e não usual entre os Campos de Confluência de nosso Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF que se configuram como ilhas.

Daí o reconhecimento e delicadeza por parte do Professor Victor Valla!

Senti-me lisonjeada e aproximei-me dele. Timidamente no princípio, sentindo-me justamente menos experiente nos desafios da pós-graduação. Porém, não menos humana.

Para minha surpresa e formação ele abraçou-me e beijando-me as faces disse que seria um prazer ter-me na banca de seu orientando.

Há gesto mais elegante?

Aquele homem alto, forte, humano, elegante e bonito, californiando de nascença, mas brasileiro de formação e espírito aproximou-se definitivamente e silenciosamente de mim por sua simplicidade e humanidade, próprias dos sábios.

Esta mensagem é um tributo a esse homem, ser humano extraordinário, professor e pesquisador renomado que elegeu o Brasil como seu País e que justificou sua vida com uma profícua produção humanista do conhecimento. Sobretudo, uma produção centrada nos seres humanos mais pobres e, que ao optar prioritariamente por esse segmento social, na verdade optou pela dimensão humana universal, ou seja, por nós todos/as que, como seres humanos, somos prenhes/as de humanização.

Bom para mim que o Professor Victor Valla tenha me ensinado um tanto sobre isso.

Tive o privilégio.

Que permaneça em nós, colegas e estudantes da UFF, um tanto desse exemplo de homem e de vida, Professor Victor Valla!

Com meu abraço saudoso, porém consciente da exigência de diferenciação da vida física em permanente lembrança de sua existência,

DOSSIÊ TEMÁTICO

Política e politesse: cotidiano e vida urbana

por Olgária Mattos¹

A convivialidade na Ágora antiga era presidida por Afrodite, a “deusa dos sorrisos”, com o que os gregos reuniam política e graça. Entre a moral e o direito, as boas maneiras nascem da necessidade de atenção ao Outro e consistem em uma “arte da convivência”.

As maneiras, os modos, a “boa-educação” constituem um Ideal de Ego referido à vida em comum, conformado na palavra politesse. Cortesia, amabilidade, delicadeza e atenção estabeleciam o convívio no espaço que define a coabitação e a cidade. Vida política é vida na polis. Se há a vida rude, o ruralis e a rusticitas, a vida na polis é polida, é civitas e urbanitas. Por isso, a convivialidade na Ágora antiga era presidida por Afrodite, a “deusa dos sorrisos”, com o que os gregos reuniam política e graça. A charis grega é “atratividade e beleza”, “serenidade e reconhecimento”. Daqui derivam “grato” e “ingrato”, a inclinação para “fazer o bem”, de um lado; a designação daquele que “não merece reconhecimento”, de outro. Graça e grato são pessoas ou coisas acolhidas em razão de um conjunto de qualidades consideradas amáveis. Por isso são bem-vindas. A graça associa-se também ao que agrada, à gentileza nas maneiras, tudo o que constitui uma espécie de encantamento. Para o povo grego, amante da beleza, esta é apreendida nas relações de simetria, na coordenação das partes com o todo, nos “divinos laços da harmonia”.

A Atenas de Platão e Aristóteles, a Roma de Cícero e Ovídio permitiram a passagem da villania à urbanitas; do cavaleiro medieval que age “como um leão” - e não necessitava dar provas de continência - aos torneios dos guerreiros nobres, que simulam a violência, controlando a agressividade. Quanto mais a aristocracia guerreira e violenta se urbaniza mais ela se desarma. Entre a moral e o direito, as maneiras nascem da necessidade de atenção ao Outro e consistem em uma “arte da convivência”, pois a politesse prescreve limites aos comportamentos, considera regras, criando códigos não escritos mas que tornem possível e confortável a vida em sociedade. Se, na Idade Média, os cortesãos praticavam um saber-viver privativo aos castelos, com a civilidade humanista de Erasmo ela se democratiza para todas as crianças, todos os plebeus, camponeses e burgueses, sendo o desejo consciente de bem-viver, não mais distinção de uma classe e privilégio de uma elite, única antes a deter os critérios da “perfeição”.

Os valores vinculados às boas-maneiras conformam os “cuidados de si” e uma estética da existência, analisados por

Foucault na História da Sexualidade. Ética, estética e dietética são “medida”, “moderação” e “domínio de si”, e se ampliam aos hábitos de mesa: a arte de sentar-se, a dos gestos, de comer e beber; mas também arte da conversação, a escolha das palavras e a pronúncia bem articulada para a comunicação elegante e clara. Sem descuidar de que as maneiras são do âmbito da aparência da virtude e não a própria virtude, elas, no entanto, dão a conhecer o “homem exterior” como ele deveria ser interiormente. Dizer “por favor” é aparentar respeito, “obrigado” é atestar reconhecimento. A politesse e a etiqueta - a pequena ética - quando esvaziadas de seu sentido moral, transformam-se em protocolo do frívolo e do inútil, da dissimulação, da humilhação e da exclusão. Na tradição filosófica moderna e na educação formadora do espírito especulativo e da vontade prudente, tratava-se, antes de mais nada, de todos aprenderem as “maneiras”, mas sem se contentarem com elas, a fim de aceder, por seu intermédio, à virtude que imitam.

A politesse é uma aparência de virtude de onde as demais provêm. Suas

injunções e práticas podem
ser fúteis mas as razões de sua
existência são as da maior
seriedade ■

NOTAS:

1 Olgária Mattos é filósofa, professora
titular da Universidade de São Paulo.

Por que não te calas? Políticas na escola

por Célia Linhares

Se a democracia talvez se expresse em nível das grandes organizações políticas e sociais, ela só se consolida, só ganha consistência, se existir, no nível da subjetividade dos indivíduos e dos grupos, em todos os níveis moleculares, novas práxis, novas atitudes, novas sensibilidades, que impeçam a volta das velhas estruturas”.

Felix Guattari

Pensar e falar como ações de riscos: políticas, sociedades e escolas

“Por que não te calas?” é uma expressão que todas e todos nós identificamos, como advinda da “XVII ‘Cumbre’ Ibero-americana”, realizada em Santiago, em outubro de 2007, tendo sido pronunciada pelo Rei da Espanha, interrompendo o Presidente da Venezuela.

Ainda que a conduta política de Hugo Chavez comporte justificáveis controvérsias, essas palavras do Rei Juan Carlos ressoaram como um signo da prepotência, como se o emitente se julgasse com o direito de repreender e censurar, provavelmente, pelos incômodos que incluem a não-admissão de paridade com uma ex-colônia, sobretudo quando a fala de um de seus presidentes interroga “os grandes” sobre as intromissões concretas em várias repúblicas, também constituintes da Ibero-América.

Não estou falando em unanimidade. Bem sei que muitos acham um absurdo escapar dos padrões que regem eventos de cúpulas políticas e

produzir um questionamento que atinge os interesses da realeza, do império, considerando extrema petulância um representante oficial de um país da América do Sul enfrentar potências, ao invés de agradecer supostos favores, como a concessão de presença e a aceitação de uma convivência sob medida.

Nosso objetivo, ao retomar estas palavras, é expô-las a uma discussão, que exemplifiquem alguns problemas, tornados mais perceptíveis, quando estudamos processos de subjetivações na sociedade e na escola.

Ora, sabemos, e sabemos muito bem, que repreensões como essa, que servem de título ao presente artigo, são recorrentes na sala de aula, na escola e estão, enfaticamente, ancoradas nas questões de autoridade, hierarquia e disciplina, consideradas por um considerável número de docentes, como das mais difíceis e mais comprometedoras das aprendizagens escolares.

Quem de nós, já não escutou, transpostos para escola, provérbios e perguntas, como as que se seguem? “Quando um burro fala, o outro escuta, baixando as orelhas.”

“Quando uma professora ou um professor ensinam, seus estudantes devem aprender, escutando calados”. “Isto é hora de perguntas?” “Cala boca e presta atenção para você aprender, senão...”

Quem de nós, não reconhece que as perguntas na escola estão enquadradas em modelos, sancionados e permitidos, provocando, quando rompem aqueles padrões, reações raivosas e ressentidas como a do Rei? “Porqué no te callas?” “Quem disse que tens alguma coisa a dizer?” “Por que não reconheces teu lugar?” “Não basta para ‘essa gente’ estar na escola, por que se sentem no direito de perturbá-la?” “Que tipo de perguntas são autorizadas?” Enfim, “quem pode e quando podem falar os que são proclamados como sujeitos, mas tratados como assujeitados na sociedade e na instituição escolar?”

No entanto, se as palavras do Rei foram comentadas e, com frequência, repudiadas, em diferentes crônicas e comentários que se seguiram ao seu pronunciamento, quem de nós já escutou reclamações e espantos provocados por “pitos” semelhantes àqueles que, diuturnamente, percor-

rem as escolas? Quem de nós já atentou para repercussões educativas que se derivam dessas manifestações políticas, atuantes como processos formadores e, portanto, repercutindo, de diferentes maneiras, nas relações entre educadores e educandos?

Além do que assinalam essas palavras, importa prestar atenção para o seu tom, para nele reconhecer trânsitos carregados de rancores e desgostos, revelando que a participação de um presidente foi tomada como uma afronta, um desacato ao Rei.

Ainda, considerando que as divergências são cabíveis em eventos dessa natureza, vale interrogar até que ponto uma 'reunião de iguais' está modelada por uma hierarquia em que uns são mais 'iguais' que outros? Ou seja: que engrenagens, envolvendo 'corações e mentes', atuam deslegitimando uns e supervalorizando outros? Quando, por que e como um participante de um conclave, de uma sala de aula, ou de uma roda de conversas, deixa de ser "um legítimo outro"?¹

No caso das escolas, as perguntas que poderiam indagar sobre o monopólio das falas são, freqüentemente, abortadas por uma orquestração de práticas, de limitações do ambiente e dos equipamentos escolares, dos medos de discordar, da verticalidade das relações entre autoridades escolares,

estudantes e seus familiares que costuma ocorrer. Tudo isto mostra como as palavras, como ações, se entrelaçam com outras práticas nos processos de comunicação.

Com salas transbordantes e crianças com experiências culturais diversas, em que a valoração dos processos socializadores ocorrem por outras formas, dificultando níveis significativos de alternância entre fala e escuta, torna-se muito complicada a circulação das palavras, com possibilidades de conversas nas salas de aula. Mas, ao lado disso e, mais, em conjunção com tudo isso, as condições de atuação docente, também, vão sendo deterioradas com salários aviltantes, cobrando turnos exaustivos de trabalho, que, ao se articular com uma formação precária e poucos espaços e tempos para reuniões de estudos e avaliações das experiências em curso na escola, levam educadoras e educadores a reproduzirem, mimeticamente, uma herança autoritária, sempre pronta a ser reeditada nessa nossa civilização e, em especial, na sociedade e na escola brasileira, onde as cicatrizes de "senhor" e de "escravo" continuam abertas em nós, como repetia Darcy Ribeiro.

Assim, o que não podemos perder de vista é que todo este quadro de interações está impregnado de uma racionalidade milenar

que nos constitui, concebendo e organizando a sociedade e a escola como uma soma de indivíduos, como uma pirâmide de grupos, com camadas fixadas por cimentos políticos. Assim, quando os estudantes tomam a palavra, interrogando o monopólio da fala autoritária na escola, a recusa de escutá-los não estaria calçada numa inaceitação de sua paridade e, portanto, do seu direito de falar, tomando-a como uma violação das hierarquizações sociais.

Também não podemos negar que esta racionalidade civilizatória não tem e nunca teve uma vigência absoluta, pois outras lógicas têm sido afirmadas, outros canais comunicativos se insurgem sempre nos espaços e tempos sociais, embora, freqüentemente, sejam pisoteadas pelos triunfos das lógicas hegemônicas.

Portanto, o que não podemos tergiversar é sobre a importância decisiva do ato de falar, como um tipo de ação social, que levou Paulo Freire ao afirmar que

"Existir, humanamente, é
pronunciar o mundo, é
modificá-lo"²

Desta maneira, a palavra não é uma cereja da torta que ornamenta a sobremesa ou apresentando-a, também convida à sua degustação. Não é um preâmbulo da ação. É ela própria uma prática social e, portanto, construída

historicamente. Por isso, Freire se aproxima de Etienne de La Boétie³ quando trata a palavra como ação revolucionária:

“Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por que?’⁴”

Por isso mesmo Paulo Freire mostrou o funcionamento da educação bancária, ainda em vigência na escola, que em nossos dias se empodera, arregimentando mecanismos seletivos segundo o nível de pobreza e de pertencimento a grupos minoritários, como os étnicos, os raciais, os de gênero e os que se referem às outras práticas sexuais, como as praticadas pelos homossexuais, gays, travestis e lésbicas.

“Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é encontro em que se solidarizam o re fletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes⁵.”

Embora essa concepção-prática de educação bancária nas escolas enfrente resistências e seja insistentemente fraturada por movimentos instituintes, ao afirmarem outros modos de educar, de

pensar, de viver, não podemos minimizar os esquemas do capitalismo em ação que vêm espalhando e sofisticando os funcionamentos bancários nas escolas.

Todas essas questões con fluem, provocando nosso pensamento, quando constatamos que o cerceamento das palavras na escola se processa numa quase ausência de assombros e, pior, como um exercício necessário para a eficácia da aprendizagem escolar. Valeria perguntar: eficácia de que aprendizagens? Com que ensinagens elas se vinculam e, reciprocamente, se fortalecem?

Aprendizagens e ensinagens como devires.

Situamos os processos de aprendizagens e ensinagens⁶ longe dos registros já engessados, que aprisionam um e outro em indivíduos idealizados e mecanizados que, sob uma disciplina e uma atenção focal⁷ no que o mestre ensina e o programa exige, reproduziriam as sistematizações passadas, numa ingestão de matérias mortas.

Entendemos que o verbo latino ‘aggere’, radical do termo aprendizagem e bem-vindo ao processo de ‘ensinagem’ vincula um e outro, desde suas raízes etimológicas a pactos com ações, com formas de agir e existir. Mesmo quando esses procedimentos usufruem as organizações do

passado, só seus movimentos em devir podem potencializá-los, como fluxos do pensamento. Quem sabe para compartilhar dos impulsos de vitalidade que vêm dos sonhos éticos, das indagações perigosas que nem se calam e nem foram, ainda, respondidas. Afinal a inércia, o dogma, a reprodução, os conformismos decretam a morte do pensar.

“A lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos”⁸

Procurando nos aproximar das provocações ao pensar, realizadas nas aprendizagens e ensinagens como engrenagens entrelaçadas, recorremos a Kastrup⁹ quando ela estuda a cognição inventiva, como um processo que não se limita a regulações de “leis e príncípios invariantes que ocorreriam entre um sujeito e um objeto pré-existentes, entre o eu e o mundo. Ela é uma prática de invenção de regimes cognitivos diversos, co-engendrando, ao mesmo tempo, o si e o mundo, que passam à condição de produtos do processo de invenção”.

Ainda, apoiando-se em Varela, Kastrup afirma que “a cognição inclui a invenção de problemas. A aprendizagem inventiva inclui a experiência de problematização, que se revela através de ‘breakdowns’, que constituem rupturas no fluxo cognitivo

*habitual. Problema e solução são as duas faces do processo da aprendizagem inventiva.*¹⁰

As tensões sociais atingem um clímax, que experimentamos vivamente na atualidade, e que vêm sendo entendidas pela acumulação de conflitos, de difícil encaminhamento, pois nelas se confrontam práticas de racionalidades obsoletas, mas que ainda conservam alguma credibilidade instrumental, com avanços de outros movimentos, dotados de maior diversidade de opções de vida, incluindo riscos e promessas e que, no entanto, ainda não dispõem de circuitos amplificados de investimentos e sustentação na cultura política.

Assim, os impasses e desafios se tornam mais agudos e os medos engendram canais de proclamação de que não há lugares para todas e todos e, portanto, não haveria como escapar de um retorno aos esquemas binários, com que a inclusão de uns, corresponde ao aumento na exclusão de outros, que acaba por sacrificar vidas, imolando viventes.

Sinais, rastros e indícios desses confrontos, que não cessam, encontramos em todas as instituições e intertícios sociais. Além de um certo essencialismo, que dispõe cada indivíduo, classe ou grupo com características que supostamente os definem, os identificam como profecias a serem realizadas, ainda perduram como resíduos dessa

racionalidade uma polarização binária e dicotômica, como uma forma de organização social, com argumentações, sentimentos e afetos que mantêm correspondências.

Por exemplo: considerando que a espécie humana estaria distribuída entre homens e mulheres, a possibilidade de um ser humano que não se enquadrasse numa ou noutra forma de gênero, seria excluído, lançado fora do mapa dos possíveis de reconhecimento social.

Como numa orquestração, na tentativa de fixar lugares, outras práticas controladoras entram em ação. Esse é o caso das hierarquizações, reguladas por critérios de mais ou menos, aplicáveis ao certo, ao belo, ao verdadeiro e tantas outras prerrogativas.

No capitalismo, estas qualidades padronizadas são tratadas em correspondências com tabelas e remuneradas com mais ou menos dinheiro, com mais ou menos reconhecimento e prestígio, num enredamento complexo que vai desde remunerações e salários, aos preços de “commodities” e serviços, numa avalanche de inclusões de dimensões sociais, no mundo das mercadorias, com seus espaços, impulsionados por investimentos, em que caberiam tudo e todos.

Importa interrogar: se ficou para trás os tempos dos heróis, dos santos, dos místicos, dos milagres, como escapar

das totalizações capitalistas, dos seus esquemas binários e dicotômicos de inclusão e exclusão, de hierarquizações pelo mais e pelo menos, em negações da multiplicidade, pela filiação a um padrão, como o de ser humano, de estudante, de docente, de profissional, de escola, de família?

Não podemos nos esquecer que, as experiências, os acontecimentos – com seus movimentos interticiais e, portanto, em infinitos níveis moleculares, cada vez mais sintonizados por outras sensibilidades e desejos emergentes de uma ética com que reinventamos o mundo, empenhando-nos contra as desigualdades e homogeneizações e simultaneamente, nos recriamos a nós mesmos – constituem celeiros de frestas, de pontos de fuga, de fruições de devires que continuamente vão sendo detectados, construídos e ressignificados.

“Trata-se sempre de libertar a vida lá onde ela é sempre prisioneira.”¹¹

Teorizações potentes, que têm contestado tantas ordens de cristalizações, advindas de tradições inconformistas, constituídas por legiões e habitadas por multidões invisíveis e incontáveis que, das margens da história, produzem movimentos que as reconfiguram, incessantemente, alimentam uma sinergia que transborda

épocas, lugares, indivíduos e, por isso mesmo precisam ser lembrados, mesmo em saltos cronológicos e por critérios também afetivos.

Assim, não me furto ao prazer de lembrar minhas dívidas, nossas dívidas, exemplificando-as a nomear pensadores, como Empédocles, Giordano Bruno, Baruch Spinoza, Nietzsche, Henri Bergson, Karl Marx, Sigmund Freud, Albert Einstein, Walter Benjamin, Michel Foucault, Paulo Freire, Norbert Elias, Gilles Deleuze, Felix Guatarri e Rui Frazão Soares, que escreveu com sua vida um libelo a favor da liberdade e da justiça, incluindo numa e noutra o direito de sonhar e apostar em seus sonhos, como uma valoração apaixonada de uma ética de inclusão expansiva.

Portanto, é animador confirmar que a multiplicação de lugares também depende de formas de concebê-los e praticá-los, liberando-os de esquemas reguladores de um mundo enrijecido, onde só cabem poucos e apertados por regras e normas constrangedoras, com que os inesperados, a alteridade, a diferença, a criação são evitados e combatidos.

Há, desse modo, nos desafios vividos presentemente, movimentos de ultrapassagens de regimes que vêm organizando o mundo, primando pela prevalência de controles e reproduções,

ao combinar hierarquizações rígidas com modalidades de exclusões, que não só cerceiam os processos de existir, sempre subsidiados por fugas das mesmices, mas que também procuram conciliar processos de homogeneização com novos tipos de desigualdades sociais.

Assim, se sofisticam equipamentos tecnológicos e sociais de produção de bens, tanto materiais como simbólicos, enquanto se aprofundam e se sedimentam o desemprego estrutural. Nessa mesma combinatória paradoxal, não só se expandem os dispositivos de sistematização, difusão e elaboração de conhecimentos, mas em sua contra-face, multiplicam-se aqueles esquemas que desapropriam saberes. Por tudo isso, nunca tivemos explosões tão poderosas de realizações científicas e tecnológicas e, ao mesmo tempo, contingências tão trágicas que vão incapacitando milhares de viventes para a vida, com seus desafios incessantes de criação. Nessa mesma direção, também devemos grifar que nunca a produção exponencial dos alimentos conviveu com tantas espécies de fome.

Talvez seja tempo de perguntarmos se queremos girar o mundo, inclusive, girando a nós mesmas, nós mesmos, girando esta racionalidade que nos constitui como uma prática social?

Será que esta distância entre análises gerais e abstratas e nossas opções existenciais, subjetivadas, já não nos evidencia uma das lógicas perigosas, perversas, com que têm sido produzidos nossos conhecimentos ditos científicos?

A própria pergunta pode soar como uma provocação, do tipo que convida para um “exame de consciência” tão correspondente a uma concepção e prática social que considera e trata a sociedade como uma soma dos indivíduos que a compõe para, partindo disto, concluir que se reformamos as mentes e os corações de cada um de nós, o funcionamento social avançaria, totalizando essas melhorias.

Nada seria mais equivocado. Estamos convencidos de que essa lógica somatória da vida social repercute muito negativamente em todas as esperas da sociedade e já representa tendências galopantes de fragmentação social. Até me agrada lembrar o título de um livro de Thomas Merton, que li quando comecei minha vida de casada: “Homem algum é uma ilha”.

Pois esta ideologia fracionária que exacerba os individualismos tem extremas relações com a “Educação Bancária” e uma vigência que se renova em mil esquemas de comandos e ameaças. Assim, por exemplo, as questões escolares, como as

referidas à aprendizagem e ensinagem e aos correspondentes instrumentos de avaliação têm sido reduzidas a focos pragmáticos e utilitários, aumentando pressões e cobranças sobre estudantes e professores.

As políticas educacionais, retransmitindo ditames de agências econômicas internacionais, têm dissipado a atenção dos educadores e educadoras de si mesmas e dos seus estudantes fortalecendo um tipo de atenção focal em que as existências e experiências sociais, políticas e culturais são desperdiçadas deixando escapar dos sujeitos de aprendizagens e ensinagens escolares o cuidado de si, como um movimento que não estaciona em fechamentos 'egóicos', para usarmos uma categoria enfatizada por Kastrup.

Ainda precisamos entender melhor como as aprendizagens e ensinagens se entrelaçam em nós, com nossas instituições, com o ambiente que habitamos e que nos habitam, com os mundos que desejamos inventar e que ao nele intervirmos, também intervimos em nós mesmas e em nossas trajetórias profissionais e existenciais.

Penalizações e premiações na escola, terrores e favores na sociedade

Se os elos sociais e vitais são desconsiderados, estudantes, professoras e professores passam a ser entendidos como corpos e mentes privatizados, como campos de forças blindados em suas atuações. As cobranças de emudecimentos, de disciplinas, de atenção e aprendizagem vão sendo dirigidas aos estudantes como se a eles coubesse o esforço do que resultaria em subjetividades disciplinadas, indisciplinadas, emudecidas, tagarelas, dispersas, distraídas, atentas, aprovadas, reprovadas.

No entanto o que mostram nossas observações empíricas e as pesquisas, que tantas e tantos de nós realizamos, é que as penalidades não surtem os efeitos a que se propõem e como uma caricatura trazida pelo provérbio popular, podemos, não sem reconhecer os limites, afirmar que "a ocasião faz o ladrão".

Impossível não trazer para esta discussão a paranóia social em que estamos mergulhados, dividindo cidades e vilas em "gente de bem", merecedoras de segurança e "bandidos" aos quais seriam reservadas ações de extermínios. Afinal, o que tem se processado é uma 'ordem de execução' a qualquer dúvida. Nesta contabilidade macabra, a lista dos 'bandidos' mortos esfumaça a incapacidade de interligar ações educativas e formadoras com outras ações de ampliações de postos de trabalho dignificados pela

participação criadora, com intensificação de fluxos e seus devires.

Portanto se nossa concepção e prática não se atrela às individualidades como cápsulas, blindadas contra os intercâmbios sociais, precisamos atentar para os combustíveis que empoderam as fábricas de subjetividades delinqüentes e criminosas, de subjetividades repetentes e evadidas, que uma sociedade desigual, que uma escola obsoleta e negligenciada, submetidas às voracidades do capitalismo, incessantemente produzem.

Assim, executam-se 'culpados' e 'inocentes', promovem-se aprovados e deploaram-se reprovados no sistema escolar, mas só a conjunção de outras funcionalidades em ação, que ativem sonhos e os façam desejáveis coletivamente, poderá ir tecendo outras cidades, outras instituições escolares, impregnado-as de equipamentos de cooperações, de práticas de curiosidades, de compartilhamentos, de narrações, de mergulhos em devires, em que estudantes e educadores se incluam, atilando em suas experiências e existências e, com elas dialogando em suas dimensões pré-individuais¹² e extra-individuais¹³.

Tudo isto pode ser traduzido em exigências de ir provendo as escolas com tempos e espaços de investigação, de perguntas, de problemati-

zações, de poéticas, de virtualidades e de aberturas em que possamos ir circulando com idéias, com interrogações, com avaliações, de outras aparelhagens educacionais que vamos engendrando, como convites de participação para que todas e todos se inscrevam na vida e nas escolas, eticamente.

Afinal, não podemos esquecer que essas fraturas entre elos indissociáveis como sociedade e indivíduos, nos mostram o quanto grandes impasses civilizatórios vão se acumulando nesses abismos, a ponto de colocar sob presságios de irreversibilidade o declínio da própria sobrevivência planetária.

Quem poderia minimizar os efeitos dessas ameaças à vida e aos viventes, como processos de uma barbárie que vem acumulando individualismos, fanatismos, hordas e coletivismos, com um jogo em que favores e terrores emudecem os sujeitos, roubando-lhes as palavras e seus exercícios de conexões?

São esses separatismos, que vigoram quando se isola *“sujeitos que conhecem e o mundo conhecido”* ou *“objeto de estudos e sujeitos cognoscentes, ciências e existências, atitudes e comportamentos públicos e privados, ideais proclamados e realidades vividas, experiências e aprendizagens, disciplinas e hierarquizações, autoritarismos, autoridades e alteridades”* e tantos outros.

Tantas divisões, tantas camadas superpostas, denotando superioridade ou inferioridade, tantas muralhas aos fluxos de ações, tantos particularismos de interesses acabam travando os devires sociais, negando-lhes conexões e interligamentos, enquanto fragilizam os processos de coesão das sociedades, corroendo a sociabilidade humana e, ainda, tornando precárias as comunicações.

E mais, toda essa avalanche de conseqüências imprevisíveis engrossa cursos de violências, que, se por um lado, se sofisticam em crueldades, por outros, se embaralham e se propagam em processos que combinam banalizações, sutilezas e uma espécie de conforto resignado e satisfeito.

Não é sem razão que um sentimento de medo e desamparo vai dispendo homens e mulheres a se conformarem com as funções de tarefeiros, aceitando uma miopia que os engessa num presente de obrigações, que Hobsbawm deplorou, ressaltando que:

“Quase todos os jovens crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”¹⁴.

Portanto sem perspectiva, sem conexões por onde possam intuir e entender os movimentos da vida e dos exercícios de liberdade, todas e todos ficamos mais sujeitos a aceitar

as imposições, com frequência apresentadas, também, de forma binária, tal como: *“Ou bem você aceita a escola e se esforça para se adaptar a ela ou vai encontrar o seu lugar na mira da polícia”*. *“Veja bem, ou você agüenta essa escola ou cairá no desespero, na delinquência”*.

Não é tão difícil encontrar as engrenagens entre essas e outras formas de promover submissões utilitárias e uma orquestração de agenciamentos subalternizadores, que não só favorecem trânsitos de uma educação bancária, mas ainda a apresentam e a proclamam como uma maneira de desviar os estudantes dos perigos que cercariam um processo escolar mais aberto.

São esses mecanismos em macabra orquestração que alimentam o cerco totalizador da globalização capitalista, nele impregnando crenças e práticas de uma religião que atuam *“com todas as suas forças não para a redenção, mas para a culpa, não para a esperança, mas para o desespero, pois o capitalismo como religião não tem em vista a transformação do mundo, mas a destruição do mesmo”¹⁵.*

Chico Mendes, na segunda metade dos anos 80, do século passado, diante de um embate de forças gigantes e cruéis, costumava repetir que o jogo estava empatado. É difícil fazer avaliações de quais as tendências se apresentam com maiores possibilidades

daqui para frente. Os conflitos se multiplicam e se desdobram, com possibilidades de permanência. Por isso mesmo, se faz necessária a recriação de outra racionalidade educacional e política.¹⁶

No entanto não temos dúvidas de que uma outra educação e um outro mundo vão pedindo de todas e todos nós que nele nos empenhemos não para cumprir um dever que seria “fazer a nossa parte” ou “dar o nosso contributo”.

Novamente aqui, não se trata de “descargo de consciência”, mas de um empenho, que nem se endereça a aplausos ‘exteriores’, nem a comprovações ‘interiores’ de bravuras, mas que se aproxima de conjunções que nos promovem tensões entre dimensões internas e externas como entrelaces abertos que vão nos mobilizando num “corpo a corpo” cotidiano, que nem precisa ter um ponto final.

Pois, mais do que concluí-lo, precisamos desdobrá-los, como nas histórias de Scherazade, em que ela não só suavizava o sultão, impregnando-o e a seu mundo de amorosidades, mas encontrava caminhos de sobrevivência sua, das mulheres, da espécie humana e quem sabe da própria vida, que pede inventivas, argúcias, pontes vivas entre nós e nossos acontecimentos potencializadores de devires.

Afinal, não podemos minimizar as advertências de

Deleuze¹⁷ e de tantos pensadores e poetas quando afirmam que:

“Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. (...) É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle” ■

NOTAS:

1 Esta concepção do “outro como legítimo outro” foi teorizada pelos autores que se seguem: Maturana, Humberto, *Emoções e Linguagens na Educação e na Política*, Belo Horizonte, UFMG, 1998,

_____, *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*, Belo Horizonte, UFMG, 2001
_____, VARELA, Francisco J. *Autopoiesis and cognition; the organization of the living*. Boston: Reidel, 1980.

2 FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17ª. Edição, 1987, p.78

3 BOÉTIE, Etienne de La. *Discurso da Servidão Voluntária*,

4 _____, *opus cit*, p.75.

5 FREIRE, Paulo. *Opus cit*. p.79.

6 PACHECO, José. *Entrevista: Motivação e autonomia dos alunos*. Aquifolium Educacional. Copyright © 2007.

8 DELEUZE, Gilles, *Conversações*, São Paulo, Editora 34, 1998, p. 118.

9 KASTRUP, Virginia. *A aprendizagem da atenção na cognição inventiva*. P.2

10 VARELA, Francisco e DUPUY, J-P (1995) “Círculos viciosos criativos: para compreensão das origens”. In: Paul Watzlawick e Peter Krieg (Orgs) *O olhar do observador*. Campinas: Editorial Psy II. , citado por KASTRUP, Virginia, *opus cit*.

11 DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. São Paulo, *O QUE É A FILOSOFIA?* SP. Ed 34, 1992, p. 222.

12 AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*, *opus cit*, p.

13 GUATTARI, F. ROLNIK, S. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. Petrópolis, Editora Vozes, 2005, p39

14 HOBSBAWN, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX*.

15 AGAMBEN, Giorgio, *Profanações*, São Paulo, Boitempo, 2007, p.70.

16 LINHARES, Célia. *De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente*. In LINHARES, Célia . LEAL, Maria Cristina (org.). *Formação de Professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002, p.103 – 130.

17 DELEUZE, Gilles, *Conversações*, S.Paulo, Editora 34, 1998, p. 218

Políticas públicas, cidade e intersetorialidade.

por Ney Luiz Teixeira de Almeida¹

A vida cotidiana na cidade é um enlace de várias tramas, visto que expressa as diferentes instâncias da vida social: a economia, a política e a cultura, por exemplo, assim como as diversas formas de relacionamento que os viventes produzem a partir delas, moldando formas particulares de organização de sua sobrevivência, de aproximações e distanciamentos com os demais viventes – sejam eles conhecidos ou não – e de deslocamento e ocupação do espaço. É no cotidiano que se entrelaçam, de modo singular, a vida de cada vivente à da cidade, mediada pela dinâmica de um leque bastante amplo e complexo de instituições sociais e pelo trabalho dos profissionais que atuam nas políticas públicas.

Pensar a relação entre as políticas públicas e a cidade significa tomar os diferentes tempos e espaços que a constituem, mas, sobretudo, tecer aproximações em direção ao seu substrato material, sua manifestação e organização no cotidiano, na vida daqueles que se encontram diretamente vinculados às tramas institucionais, em uma dimensão singular, própria à realidade de cada grupo social e de cada política pública. O cotidiano da cidade dispõe de uma

dinâmica que articula e integra o cotidiano dos viventes, em geral impondo-lhes um ritmo que aliena da vida cotidiana sua auto-significação, os sentidos construídos a partir das necessidades e desejos próprios. Contudo, dialeticamente, é ele um momento de interação, no qual outros sentidos podem ser atribuídos, expressando possibilidades de percursos e relacionamentos das políticas públicas na cidade produtoras de sociabilidades não necessária e compulsoriamente vazias de significação política.

O cotidiano como conjunto de atividades em aparência modestas, como conjunto de produtos e de obras bem diferentes dos seres vivos (plantas, animais, oriundos da Physis, pertencentes à Natureza), não seria apenas como aquilo que escapa aos mitos da natureza, do divino e do humano. Não constituiria ele uma primeira esfera de sentido, um domínio no qual a atividade produtora (criadora) se projeta, precedendo assim criações novas? Esse campo, esse domínio não resumiria nem a uma determinação da subjetividade dos filósofos, nem a uma representação objetiva (ou 'objetal') de objetos classificados em categorias:

(roupas, alimentação, mobília etc.). Seria algo mais: não uma queda vertiginosa, nem um bloqueio ou obstáculo, mas um campo e uma renovação simultânea, uma etapa e um trampolim, um momento composto de momentos (necessidades, trabalho, diversão – produtos e obras – passividade e criatividade – meios e finalidades etc.), interação dialética da qual seria impossível não partir para realizar o possível (a totalidade dos possíveis). (LEFEBVRE, 1991: 19-20).

Para os segmentos mais pobres, o cotidiano na cidade envolve não apenas uma relação espaço-temporal típica à vida cotidiana: os cuidados com o corpo, a organização dos utensílios e das tarefas domésticas e as ações vinculadas à reprodução de um modo em geral, visto que a própria vida tem sido constante e gradualmente articulada com a esfera da política a partir de práticas e saberes institucionais, assim como de distintas formas de poder, que a capturam ou a elevam à cotidianidade das políticas públicas na cidade. Estamos, nos referindo, portanto, à esfera da reprodução social não apenas em suas dimensões privadas, mas em seu sentido amplo, integrante das relações

sociais que emolduram a relação entre o Estado e a sociedade civil como processos institucionais concretos e localizáveis na dinâmica da cidade, temporal e espacialmente. Portanto, formas de relacionamento dos viventes com as instituições e espaços da cidade a partir de suas condições de classe, de gênero e demais tipos de vínculos e pertencimentos com os quais se identificam ou são identificados, ou seja, formas determinadas de territorialidades.

As políticas sociais encerram uma decisiva e central contradição: elas integram os esforços políticos, econômicos e ideológicos de não reconhecimento da classe trabalhadora como sujeito que produz a riqueza social e que dela não se apropria e, ao mesmo tempo, constituem formas históricas e concretas através das quais se produzem o reconhecimento e a incorporação dos direitos sociais dessa mesma classe. Deste modo, as políticas sociais ao mesmo tempo em que são determinadas pela contradição que movimenta a sociedade capitalista potencializam um conjunto outro de contradições que materializam territorialmente na cidade os contornos da relação entre o Estado e a sociedade civil, um campo de diferentes lugares e possibilidades de exercício do poder, em conjunturas históricas particulares.

As políticas sociais, embora resultem de processos históricos determinados no campo da luta pelo reconhecimento dos direitos dos trabalhadores não podem ser consideradas fora de um contexto particular de institucionalização e organização legal e material. Elas são resultados de ações localizáveis no âmbito do Estado, ainda que as determinações de sua existência enquanto estratégia socialmente formulada em muito ultrapasse as fronteiras da sociedade política.

Observamos, portanto, que a afirmação do conjunto das políticas sociais em sua dimensão pública não pode ser tomada como decorrência direta das ações do Estado, embora seja seu principal promotor, e nem tampouco do reconhecimento de sua inscrição apenas aos circuitos de controle social das classes dirigentes sobre a classe trabalhadora, mas como produto histórico de uma luta entre projetos societários distintos, assumindo assim, também um significado estratégico nos processos de reconhecimento dos direitos das classes subalternizadas. Por combinarem diferentes funções na dinâmica da vida social, as políticas sociais foram organizadas em decorrência do estágio de correlação de forças em que os sujeitos sociais se encontram em cada contexto

histórico, ora ampliando, ora restringindo o processo de incorporação dos direitos sociais e as formas de seu acesso em relação às diferentes frações da classe que detêm a condição de produtora da riqueza social, mas que têm sido alijadas dos processos de sua apropriação.

Suas funções e estrutura articulam racionalidades técnicas, políticas e sociais que resultam do desenho com que a relação entre o Estado e a sociedade civil se expressa em cada país, estado ou cidade, haja vista que embora tenham uma instância central na esfera do Estado vinculada ao governo federal, elas articulam, em quase todas as áreas, ações e dinâmicas entre os diferentes entes federativos, assim como em relação a um conjunto amplo de instituições não governamentais. Assumem deste modo, conforme sinaliza Potyara Pereira (2008), também a feição de política de ação.

As políticas públicas constituem campos de tensão que resultam da própria composição dos espaços e esferas públicas em cada conjuntura assim como produzem efeitos e significados bastante concretos nos modos de compreensão social da coisa pública. Não devem ser concebidas, nesta linha de raciocínio, numa perspectiva instrumental, muito embora possuam uma

dimensão operacional na medida em que são formas concretas de intervenção social, esforços dirigidos ao enfrentamento de necessidades sociais que são reais e socialmente reconhecidas. Deste modo, constituem meios para se alcançar um resultado social, frutos de um determinado estágio de pactuação social.

Contemporaneamente as políticas públicas respondem a um desenho arquitetônico determinado por um novo patamar de relacionamento do Estado com a sociedade civil em que se combinam contraditoriamente elementos de uma lógica globalizante das relações econômicas com a perspectiva de valorização da dimensão política na esfera local. A mediação dos chamados Estados Nacionais em relação aos processos de pressão externos e internos aponta para uma diversidade conceitual e política dos processos de descentralização política e participação social, tornando as políticas públicas campos que além de condensarem uma intensa disputa ideológica expressam enormes dificuldades de concretização dos direitos sociais. Assim, a compreensão das formas territoriais assumidas pelas políticas públicas na atualidade depende de como determinados fenômenos se articulam na realidade social.

A própria preocupação com a realidade local e a sua centralidade no debate sobre o papel dos governos, por seu turno, expressa uma tendência mundial, visto que para a própria expansão globalizada do capital assim como a redefinição, ou melhor, a destituição das fronteiras econômicas, jurídicas e políticas é uma condição fundamental. O destaque que vem sendo dado ao governo local faz parte de uma agenda política, econômica e intelectual, amplamente socializada, e que coloca em cheque a capacidade de governabilidade das cidades em termos de suas efetivas condições de aproveitamento e adaptação às oportunidades e exigências criadas a partir do processo de globalização. Trata-se, portanto, da produção de um conjunto de paradigmas, valores e diagnósticos que integram o esforço de estabelecimento de um consenso em relação às condições necessárias de ampliação da lógica da acumulação capitalista que, a partir do avanço do ideário neoliberal esteve diretamente associada aos demais embates e estratégias que tendem a reduzir a esfera política, nesse caso, em particular, a uma questão político-administrativa, ao âmbito das condições de governabilidade (SANTOS JÚNIOR, AZEVEDO e RIBEIRO, 2004).

Contudo, não podemos deixar de considerar alguns processos que particularizam as tendências que se desenham, também em âmbito mundial, no campo contra-hegemônico à expansão e consolidação das teses liberais que apontam para uma dimensão bastante restrita de democracia. A questão local, deste modo, inscreve-se também, contraditoriamente, como forma de resistência aos movimentos expansionistas do capital, especialmente no que concerne às possibilidades que encerra em relação à construção de experiências democráticas que não se alinhem à tendência hegemônica de “redução de suas vias de realização” aos processos de “sufrágio universal nos momentos exclusivos de alternância de poder” (LOSURDO, 2004 e COUTINHO, 2006).

A complexificação da vida social a partir da expansão de uma lógica industrial, cujo alcance não se limita às cidades industrializadas, consolida um modo de vida tipicamente urbano, conforme aponta Henry Lefebvre. Destarte, a conseqüente emergência de novos sujeitos sociais, decorrentes das contradições e lutas desencadeadas na a partir da progressiva especialização da divisão social e técnica do

trabalho peculiar a essa nova realidade das cidades, favorece, em confronto com as condições objetivas de acesso ou restrição aos bens e serviços necessários à sua reprodução, a transformação de muitos desses sujeitos sociais em sujeitos políticos. Essa mudança se amplia e se diversifica de forma mais intensa nas grandes cidades e se traduz na proposição de formas de participação que alteram profundamente o significado do processo de redemocratização em curso, na medida em que favorecem a ocupação de novos espaços institucionais, alargando as relações entre o Estado e a sociedade civil.

As mudanças decorrentes desse processo de redemocratização se traduzem numa nova arquitetura institucional das políticas públicas que passa a incorporar uma dinâmica de maior articulação entre os entes federativos, como a ter na realidade local o foco de sua implantação efetiva. Embora o governo federal ainda mantenha um peso maior no exercício das funções gerenciais, visto que lida com duas dimensões desse processo que são decisivas: o planejamento e a captação dos recursos. Deste modo, o processo de descentralização das políticas públicas que se desenhou no âmbito dessa redemocratização dos espaços

públicos - particularmente em função das novas feições assumidas pela relação entre a sociedade política e a sociedade civil, na ampliação do Estado no Brasil -, apoiado nessa característica e na sua vinculação aos processos de valorização do governo local em escala mundial, acabou se configurando num híbrido entre descentralização e municipalização. Se o primeiro termo expressa uma arquitetura institucional mais democrática, o segundo acaba re-atualizando um centralismo, mesmo que disfarçadamente, na medida em que a autonomia do poder local é bastante relativizada em função de que o processo de descentralização tem se efetivado mais na órbita da execução das políticas públicas do que em relação aos mecanismos de captação e definição das formas de uso dos recursos.

Podemos afirmar que a descentralização constitui uma das expressões e das possibilidades a serem exploradas no que concerne à democratização da vida na cidade, uma mediação das vias institucionalizadas de participação política no âmbito da experiência urbana, visto que se estende para todos os tipos de cidade, ainda que em ritmos diferentes, delimitados pelo perfil que o Estado e a sociedade civil adquirem em

cada realidade local. A força do argumento democrático, contudo, não se separa do econômico do ponto de vista teórico e real.

A busca pela maior eficácia e eficiência no campo das políticas públicas, encerra uma dimensão política da qual não devemos separar as suas conotações econômicas, compreendendo o processo de descentralização apenas do ponto de vista político como potencialmente democrático. Porém, ela se constrói em um contexto no qual a contra-reforma do Estado a partir do ideário neoliberal sublinha traços nitidamente restritivos das possibilidades de experiências democráticas que alarguem as perspectivas de ampliação do Estado através de uma sociedade civil mais politizada.

A descentralização adquire conceitual e empiricamente dimensões diferentes que não necessariamente se anulam, mas cujas ênfases, de certo, correspondem a um maior ou menor alcance das práticas institucionais que as materializam na esfera local. Pode indicar graus e qualidades distintas de participação dos cidadãos nos diferentes níveis de implantação das políticas sociais, assim como perfis mais ou menos variados de sujeitos sociais e políticos, definindo a extensão dos contornos democráticos

dos espaços públicos locais.

Os processos de gestão das políticas públicas na realidade local ao passo que expressam tendências e fenômenos que se inscrevem na dinâmica global das relações entre a política e a economia e entre o Estado e a sociedade civil também ganham pulsações próprias, demarcando práticas sociais que singularizam a relação dos sujeitos políticos com e na cidade. A intersectorialidade é uma das práticas sociais que se articula na mediação institucional entre diferentes políticas públicas na esfera municipal. Expande-se a partir do fenômeno da descentralização e como uma decorrência concreta das dificuldades e possibilidades que se apresentam nos processos cotidianos de oferta dos serviços sociais prestados no âmbito das políticas públicas na esfera local.

As ações intersectoriais articulam, portanto, práticas e saberes, estabelecem relações entre instâncias de governo diferentes, assim como relações entre diferentes profissionais, podendo, deste modo, materializar perspectivas concretas de organização dos processos de trabalho institucionais no âmbito das políticas sociais interdisciplinares, multidisciplinares ou trans-disciplinares. Segundo Junqueira a “intersectorialidade é uma lógica para a gestão da cidade, buscando superar a fragmentação das

políticas e considerar o cidadão na sua totalidade, nas suas necessidades individuais e coletivas” (1998: 14).

Como prática que se forja nos processos sócio-institucionais e políticos que se dá, sobretudo, na esfera local, na gestão das cidades e de suas políticas públicas (WESTPHAL e MENDES, 2001), a intersectorialidade revela uma experiência ainda em curso e aberta, podendo sofrer diferentes tipos de apropriações e formas de condução. Pode, deste modo, reforçar as práticas políticas e institucionais que apreendem da vida natural dos sujeitos sociais sua própria potencialidade enquanto sujeito político, reforçando as instituições sociais e as políticas públicas não só como espaços públicos, mas como forma de constituir uma esfera pública. Como pode, também, verter-se como uma racionalidade técnica e administrativa sintonizada aos consensos sociais em torno da restrição da política no cotidiano da cidade, contribuindo para que a vida natural se mantenha disciplinadamente vinculada a uma esfera privada que continuamente se traveste de dimensão pública, organizada em torno de valores e comportamentos funcionais à expansão da lógica da produção da mercadoria.

A proximidade que se experimenta na cidade das

dificuldades de operacionalização das políticas públicas, das suas carências administrativas, materiais e financeiras, assim como das condições de participação dos espaços de discussão e de gestão dessas mesmas políticas potencializam a cidade como território privilegiado dos processos de descentralização e das práticas de intersectorialidade. Conforme afirma Junqueira “a descentralização e a intersectorialidade na gestão da cidade trazem implícito a idéia do território. O espaço que as pessoas ocupam e onde manifestam seus problemas e necessidades” (1997: 39). A intersectorialidade como possibilidade de superação da fragmentação das políticas públicas pode aglutinar diferentes esforços e sujeitos no sentido de constituição nos territórios da cidade de práticas sociais com conteúdos éticos, voltadas para o fortalecimento de laços mais solidários, políticos.

(...) a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas, visando um efeito sinérgico no desenvolvimento social. Visa promover um impacto positivo nas condições de vida da população num movimento de reversão da exclusão social (JUNQUEIRA, INOJOSA e KOMATSU, 1997: 24).

Por estarmos tratando de processos que encerram compreensões e modos de agir social que são distintos no âmbito da vida social, que ganham as ruas e as instituições demarcando formas de viver cotidianas e relacionamentos específicos com as políticas públicas, ou seja, de formas de delimitação dos territórios da cidade que podem ampliar ou não o significado da esfera pública, também estamos nos referindo às práticas e às funções de distintos tipos de sujeitos políticos. Estamos tratando não apenas daqueles que têm nas políticas públicas um componente de suas estratégias de sobrevivência e formas de acesso aos direitos sociais, mas daqueles que através delas operacionalizam processos gerenciais, profissionais e políticos que se sintonizam às disputas ideológicas e aos consensos e dissensos sociais. Aqueles que desempenham funções intelectuais e não os que possuam habilidades intelectuais, segundo Gramsci (2000).

Vários dos intelectuais modernos se localizam na complexa gama de instituições sociais que, em particular naquelas que cumprem um papel importante na regulação dos modos de vida e das perspectivas de leitura da

realidade, como as que compõem as políticas públicas, que desempenham funções destacadas em relação à consolidação e ampliação da hegemonia, mas que são também espaços nos quais as práticas e os valores contra-hegemônicos são produzidos e reproduzidos.

Como pensar as formas como as experiências de descentralização e a intersetorialidade das políticas públicas estão sendo formuladas e conduzidas sem nos interrogarmos sobre as práticas e saberes mobilizados pelos diferentes tipos de intelectuais – individuais ou coletivos – que atuam cotidianamente nas instituições sociais que as materializam na cidade? Se as práticas dos intelectuais são essencialmente pedagógicas, voltadas para a construção de consensos sociais, ou seja, modos particulares de se relacionar e compreender a realidade ergue-se dessas práticas uma singular esfera da vida social que articula política e educação, em sentido amplo. Formas histórica e socialmente produzidas de relacionamento dos viventes com a cidade e mediadas pelas instituições sociais que materializam as políticas públicas.

Formas que, como sinaliza Giorgio Agamben (2007), podem ser comunicadas através da linguagem entre os viventes

e, portanto, constituírem uma experiência política, como um momento infantil da própria política, ou formas que apenas revelam a incapacidade dos sujeitos produzirem experiências no cotidiano das cidades, posto que estejam separados de qualquer capacidade de uso, na medida em que participam da vida social através da condição de consumo. A apreensão da vida cotidiana pelas políticas públicas nas cidades é uma das estratégias da hegemonia da sociedade de consumo, que deste modo, demarca territórios onde se relacionam não cidadãos com os direitos sociais, não viventes com a política, mas consumidores, capturados através de seus corpos ávidos pelo consumo, com os serviços sociais que lhes são acessados mediante práticas e saberes mobilizados por intelectuais que operam com as políticas públicas através de sua função hegemonicamente institucionalizada nos dias atuais: o consumo.

A construção de experiências intersetoriais na cidade, aponta para outras possibilidades de relacionamentos dos viventes com as políticas públicas, alargando os canais de diálogo com os profissionais e ampliando os espaços públicos que passam a existir em decorrência de uma racionalidade não frag-

mentada da ação política e da territorialização das próprias estratégias de enfrentamento. A aproximação da dinâmica das políticas públicas à vida cotidiana dos viventes não resulta, deste modo, apenas e um esforço direcionado à sua captura, mas de construção de sua feição pública, de atendimento das necessidades e de garantia dos direitos humanos e sociais. A partir de uma perspectiva na qual os viventes assumem e atuam como sujeitos políticos, restituindo sua capacidade de uso das políticas e não apenas de consumo, conforme aponta Agamben. As experiências intersetoriais podem assumir, portanto, a condição material e objetiva de afirmação das políticas públicas como conquista social e política enraizada na dinâmica das práticas cotidianas das cidades ■

NOTAS:

1 Professor Assistente da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e doutorando em Educação Pela Universidade Federal Fluminense.

REFERÊNCIAS:

AGAMBEN, Giorgio. Profanações. Tradução e apresentação Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. Intervenções: o marxismo na batalha das idéias. São Paulo: Cortez, 2006.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. V. 2. Edição e Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JUNQUEIRA, L. A. P. "Novas formas de gestão na saúde: descentralização e intersetorialidade". Saúde e Sociedade. V. 6. n. 2. São Paulo: USP, 1997. p. 31-46.

_____. "Descentralização e intersetorialidade: a construção de um modelo de gestão municipal". Revista de Administração Pública. V. 32. n. 2. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

JUNQUEIRA, L. A. P., INOJOSA, R. M. e KOMATSU, S. "Descentralização e intersetorialidade na Gestão Pública Municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza". In: EL TRÁNSITO de La cultura al modelo de La gerencia pública. Caracas: UNESCO/Clad. 1997. P. 63-124. Disponível em:

<<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/UN-PAN003743.pdf>> Acessado em 24 de abril de 2009.

LEFEBVRE, Henri. A vida cotidiana no mundo moderno. São Paulo: Ática, 1991. (Série Temas, v. 24).

LOSURDO, Domenico. Democracia ou bonapartismo. Triunfo e decadência do sufrágio universal. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; São Paulo: Unesp, 2004.

SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos, AZEVEDO, Sérgio de & RIBEIRO, Luiz César de Queiroz (orgs.). Governança democrática e poder local: a experiência dos conselhos municipais no Brasil. Rio de Janeiro: Revan; FASE, 2004.

WESTPHAL, M. F. e MENDES, R. Cidade Saudável: uma experiência de interdisciplinaridade e intersetorialidade. Revista de Administração Pública. Vol. 34, n. 06, p. 47-61, nov/dez 2001.

Ritmos e tons das ações instituintes da educação popular: Um olhar fenomenológico da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, de Cuiabá/MT.

por Silvia Maria S. Sterling¹ e Luiz Augusto Passos²

Este estudo teve por objetivo analisar as ações educativas desenvolvidas pela Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, considerada a única orquestra estruturada de flauta doce do mundo, atualmente conhecida como Orquestra de Flautas do Instituto Cultural Flauta Mágica, uma organização não-governamental, com sede no bairro Jardim Vitória, em Cuiabá/MT. O enfoque analítico-compreensivo metodológico se dá sob a ótica da possibilidade de ações instituintes, na perspectiva da educação popular dos movimentos sociais. A Orquestra de Flautas antes vinculada à Escola Municipal de Ensino Básico Dejeni Ribeiro³ e somente no ano de 1998 assumiu sua identidade própria com características que a ligavam a uma perspectiva autonomista, própria dos novos movimentos sociais, na busca da reafirmação dos propósitos iniciais, denominando-se Orquestra de Flautas do Jardim Vitória. Adequando-se às necessidades impostas pelo mercado ela tem se adequado aos interesses de marketing, modificando sua denominação. Este trabalho analisa o período posterior à criação da Orquestra de Flautas, quando ela se desvincula da escola e passa a denominar-se Orquestra de

Flautas Meninos do Pantanal, nome que marcou sua origem, por ligá-la a um dos mais lindos cartões postais do estado.

A Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal foi criada em 1998, com a iniciativa do maestro Gilberto Mendes⁴, alunos integrantes do projeto extracurricular⁵ e os pais destes alunos, por acreditarem que essa atividade possibilitaria mudanças significativas em suas vidas. Todos os integrantes, direta ou indiretamente, reconheciam na prática novas possibilidades educativas. Dessa forma, a proposta da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal exorbita a perspectiva de um projeto escolar que almejava ocupação do tempo dos discentes em atividades lúdicas e extracurriculares.

Em 1998, o bairro Jardim Vitória, estava localizado na periferia, região norte de Cuiabá, e possuía apenas uma unidade escolar para atender todos os moradores, obrigando a equipe gestora da unidade escolar a emprestar o prédio a ser utilizado no funcionamento do Ensino Médio⁶, passando a escola a funcionar em quatro turnos intermediários⁷ com a necessidade do uso de salas anexas⁸.

Em 2002, a Escola Dejeni Ribeiro, considerada a maior da regional, não comportava todos os alunos que solicitavam vagas, era o único espaço da comunidade destinado à prática de lazer e de realização de eventos⁹.

A estratégia de ampliação da jornada evitava situações de vulnerabilidade social, tais como violência doméstica, prostituição infantil, uso de drogas e pequenos furtos, entre outros, usando o equipamento social do espaço escolar até que houvesse outra escola e outros espaços de lazer no bairro. Iniciava assim a trajetória da Orquestra de Flautas do Jardim Vitória, nome inicial do projeto, parte integrante do Instituto Cultural Flauta Mágica, de onde atualmente recebe a denominação de Orquestra de Flautas do Instituto Cultural Flauta Mágica.

Diante da situação percebida, o maestro Gilberto Mendes foi procurado pela Secretaria de Educação de Cuiabá, em 1998, através do Secretário de Educação, para implementar um projeto social no bairro Jardim Vitória, à época um dos mais carentes da capital, com o propósito de envolver os alunos da Escola Municipal de Ensino Básico Dejeni Ribeiro em atividades

extracurriculares tais como musicalização, esporte e lazer, atendendo assim mais de 1.500 alunos do Ensino Fundamental.

“O projeto foi gestado com muito trabalho”, e a participação nele se vinculava ao êxito escolar, empenho e disciplina.

O Projeto do Instituto Cultural Flauta Mágica tem por finalidade, estatutária, promover ações de arte, educação e cultura como instrumentos eficazes contra a pobreza e a exclusão social, bem como desenvolver programas de qualificação profissional para jovens aprendizes. Todas as crianças e adolescentes que fazem parte do Instituto Cultural Flauta Mágica são oriundas de famílias empobrecidas, nas quais o rendimento mensal familiar, em média, não ultrapassa dois salários mínimos. Atualmente, o instituto oferece canto, coral e balé, além do estudo referente à flauta doce.

Meu engajamento nesta pesquisa nasceu de minha prática como educadora na Rede Municipal de Educação de Cuiabá (SME), e como militante dos movimentos sociais. Esta condição de professora da rede, tornou-me possível acompanhar a implantação do projeto Orquestra de Flautas do Jardim Vitória. O projeto, como já mencionado, iniciou-se com os alunos da Escola Municipal de Ensino Básico Dejani Ribeiro, localizada na regional

norte de Cuiabá, quando ocorreu, mais tarde, em 2002, a ruptura da escola com o projeto.

Mobilizados pelo interesse na continuidade, a população apoia o projeto que abriga em si a possibilidade da concretização de seus sonhos. “Quem sonha é, ao mesmo tempo, autor dos acontecimentos e espectador interessado - o sonho que sonha lhe diz respeito. Assim, o sujeito é, desde o início, clivado: é autor e espectador”, segundo Breal (1992:1160).

A tese é que a construção dessa sinfonia, desde os primeiros acordes até a aquisição de uma frase melódica, de notas vivas, consiste em um novo modelo educativo que a Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal cria para si mesma, em diálogo com eventos e acontecimentos, como uma prática instituinte de educação popular. Prática instituinte é concebida, neste estudo, como formas ativas em constituição e fluidez, sem possuir uma estrutura congelada, terminal. Que trajetória e que movimento é este? Linhares expõe que o movimento instituinte consiste em uma nova chave hermenêutica, uma possibilidade de interpretação, que gera possibilidades de compreensão para problemas que se revelam em situações-limite. É o devir, é o contínuo estar-sendo (FREIRE, 1998), o futuro a se construir, a futuri- dade a ser criada, o projeto

em realização. Esta categoria (instituinte) tem seus primórdios no trabalho de Heráclito (1998), em que a realidade é concebida como um contínuo vir-a-ser, uma realidade fugidia, em devir; um fluxo, nunca concluído, em processo. Aristóteles, também, na busca de solução sobre o movimento, compreende que há um diálogo permanente entre a potência, que guarda possibilidades de poder ser alguma coisa, ao explicitar-se, pondo em ato – já explícito – algumas das possibilidades antes adormecidas, atualizando-as, consubstanciando-as no que antes era apenas promessa. A sonoridade não é só retumbante. Entre silêncios, a partitura inicia-se vagarosa, mas “andante”; as notas musicais se ritmam nos acordes em vivace, elevando-se nos ares, como se pudessem tocar as estrelas (SATO, 2007: Anotações pessoais durante a qualificação).

Analisar a Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, principalmente sob a perspectiva paulofreireana, com base nas práticas instituintes na educação popular, vai ao encontro de meu desejo como pesquisadora em vivenciar uma sociedade mais justa e igualitária, na busca de uma cultura de paz, em consonância com Boff (2006).

Optar pelos referenciais teóricos, do instituinte e da educação popular propostos por Célia Linhares, Paulo

Freire e Carlos Rodrigues Brandão para interpretar a Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, deve-se à crença na utopia de que apesar dos projetos do capital um outro mundo é possível, onde todos possam tornar-se sujeitos. Os processos para tal não são dados, mas construídos, numa sociedade de classes e de exclusão, em favor de um processo educacional edificado, gerido e organizado pelos setores subalternos ou oprimidos, no atual modelo social.

Instituente e educação popular percorrem uma estrada comum, por se tratarem de práticas compreendidas ou “fotografadas” sob o ângulo do seu devir, por suas singularidades, tornando-se inéditas e produzidas coletivamente por um grupo específico. Tais ações são elaboradas, exercitadas e dirigidas pelos participantes, com bases em negociações, interesses comuns, em que dimensões singulares, particulares e universais se somam sinfonicamente na orquestração e negociação das diferenças.

A educação comunica normas sociais de comportamento, valores e atitudes, explícita ou implicitamente, na relação com os aspectos culturais de cada sociedade. Os valores, contudo, veiculados pela cultura da Orquestra de Flautas são, por vezes, confluídos, diferentes, antagônicos, de sorte que inexiste a simetria necessária entre um modelo

universal pronto, a ser internalizado e necessariamente seguido. Mesmo em um determinado grupo social, indivíduos agem distintamente, segundo Certeau, de acordo com a perspectiva de seu ambiente, ditada “por gestos manuais, suas habilidades e seus estratagemas, e pela enorme gama das condutas que abrange, desde o saber-fazer até a astúcia”. Mas, se há um conflito latente entre os diferentes grupos sociais produzido principalmente pelo grau de coerção que um exerce sobre o outro, a tendência é de que aqueles que pertencem a uma instância de poder tentem legitimar sua forma político-social de compreender o mundo àqueles que são vistos à margem do processo construtivo de identidade (CERTEAU, 1994: 156).

Brandão (1986), trata do processo educativo gerado na construção do saber popular e da cultura popular como reapropriações do processo de mudança que implicam em transformações sociais. Para conceituar educação popular, este estudo segue a esteira de Freire (1992) e Brandão (1986a e 1986b), que a entendem como um fenômeno de construção e apropriação dos produtos culturais, expressos por um sistema aberto de ensino e aprendizagem. Ela constitui-se de conhecimentos referenciados com base na vivência dos sujeitos que compõem grupos sociais

distintos. Cada um deles com metodologias incentivadoras à participação e ao empoderamento¹⁰ das pessoas que, na visão de Freire:

A questão do empowerment da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora através de suas próprias experiências, na sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. [...] Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (FREIRE, 1998: 138).

Tal como apontado por Freire (1998), a ideia de empoderamento dos sujeitos individuais, vulnerabilizados em decorrência do processo histórico e da característica cultural das sociedades nas quais estão inseridos, perpassa o todo social, atuando como elemento capaz de amplificar as vozes dos segmentos aliados do poder de decisão, promovendo sua inserção social. A este propósito, Peter Berger (2004) acena que, não existirá nunca pessoa alguma satisfatoriamente socializada segundo o desejo e os modelos desejados pela ordem dominante. Elas, as pessoas, resistem, e há sempre áreas de discrepância entre a socialização desejada e a possível. Não somos nunca cópias.

A ideia do empoderamento estaria, portanto, alicer-

çada na articulação orgânica entre os diferentes grupos e segmentos, processo que, como já apontava Durkheim, é o que transforma um mero aglomerado de indivíduos em uma sociedade (DURKHEIM, 1990). Indivíduos num rizoma, com assentamentos próprios dentro de um tecido que os identifica.

As metodologias utilizadas pela educação popular, como no caso da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, apresentam conteúdos e possibilidades de avaliação processuais permeadas por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientadas por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade. A educação popular, como um projeto coletivo de produção de saberes, oportuniza a construção de ações alternativas que, embora assistemáticas, garantem a prática do fazer educativo em favor da transformação pessoal e da comunidade, como forma de driblar a complexidade imposta pela hegemonia do “capitalismo selvagem” representado por grandes grupos econômicos que, por força da globalização e do neoliberalismo que, tentam, a todo custo, imprimir os seus valores hegemônicos sem dissimetrias.

Neste sentido, a sociedade se apresenta como um cenário de competição, de concorrência. Se aceitarmos a existência de vencedores, devemos também concluir

que deve haver perdedores. A sociedade teatraliza em todas as instâncias a luta pela sobrevivência. Inspirados no darwinismo, que afirma a vontade do mais apto, concluem que somente os fortes sobrevivem, cabendo aos fracos conformarem-se com a exclusão “natural”.

Boaventura (2002), no contexto da sociologia das ausências compreende que se faz necessário a igualdade nas condições da plena inclusão social, porém sem perder o direito de ser diferente. Realizar a inclusão social com a garantia de preservar as diferenças, a busca da unidade na diversidade, passa a ser o exercício que se constitui o grande desafio da educação popular, superar tanto o apartheid quanto as formas generalizantes e despersonalizadoras.

A educação sistemática por si só não é suficiente para impedir a ação dos muitos interesses do capital e dos que se julgam “senhores do mundo”. Daí a necessidade de inventar novas formas simbólicas e de convivência, assim como novas relações sociais, com o conhecimento necessário, com a experiência, com os outros e com a terra, substituindo o educador individual e só, por uma interlocução e rede de educadores que produzam um educador coletivo. Aí reside a importância da prática educativa popular que possui como

dimensão imprescindível superar a “humanidade que temos em direção à humanidade que queremos”, na concepção de Passos (2007: 7). Nesse sentido, os caminhos de Paulo Freire, em relação às múltiplas formas de nominar a Educação *poderão adquirir muitos outros nomes, a de “uma educação como prática da liberdade” a de “pedagogia da esperança”, “pedagogia da indignação” ou “pedagogia da autonomia”, todas elas, enunciando o caráter emancipatório de sua proposta libertadora, pois será o oprimido, em movimento, que conquistará a própria emancipação e autonomia (PASSOS, 2007: 7).*

No contexto da educação popular, a emancipação e a autonomia são conquistadas pelos projetos coletivos de superação da opressão, sendo possível construir uma mobilização ética com base na justiça e na generosidade dos seres humanos, com a finalidade de construir um mundo onde não domine a riqueza de uns em função da pobreza de outros, mas onde floresça a solidariedade e a participação de todos em tudo o que é necessário para todos, onde possa se ter a justiça social e viver a fraternidade.

A emancipação, contudo, precisa ser compreendida como um processo-ponte entre uma condição anterior (alienada) e outra posterior, de caminho em direção à

libertação, de acordo com o pensamento de Passos (2007: 7). O oprimido, entendido como o “servo” (Hegel), o “estrangeiro” (Camus), o “peregrino” (Kierkegaard), enfim, o perseguido, o cativo, não o simples necessitado, mas o explorado, precisa, ele mesmo, da comunhão com o outro oprimido; cuja mediação pedagógica da leitura do mundo, na visão de Freire (1989), precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler dar-se-á na sua experiência existencial. A “leitura” do mundo se constitui condição necessária para que haja a desnaturalização da opressão.

Na educação popular, a convivência, mesmo no contexto do projeto coletivo, não apaga ou anula as diferenças. Ao contrário, ela tenta a capacidade de acolhê-las, deixá-las ser diferentes, viver com elas e não apesar delas. Por entender que essa educação ainda não existe, é importante pensar um projeto alternativo a ser construído ao longo do percurso construtivo. A Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, por se tratar de uma prática educativa coletiva, não foge à regra, pois vivencia no seu dia-a-dia com ritos essenciais para a avaliação e a continuidade de suas ações que, inéditas, instituem novas possibilidades, tendo em vista a natureza instituinte, de imprevisibilidade.

A educação popular

busca gerar práticas significativas, capazes de incluir os aspectos necessários ao processo de desinstalação das muitas formas opressivas que imobilizam desejos, sonhos e possibilidades. Da mesma forma, os movimentos sociais, nem sempre planejados, surgem como conseqüência de atitudes arbitrárias do impedimento do exercício educativo de integração coletiva. Por ser a educação popular uma característica marcante dos movimentos sociais, busca-se nas ações da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, evidenciar os traços identitários desse paradigma educativo.

Porém, há que se destacar, nem toda educação popular se constitui de fazeres significativos, ressignificados e de valorização do ser humano e de ações coletivas. Existem práticas de Educação Popular que desqualificam o seu verdadeiro sentido e razão de ser.

O sujeito, portanto, é compreendido, do ponto de vista merleau-pontiano, como um ser perceptivo, que sozinho não é capaz de viver, pensar e se compreender. Devido à sua condição de ser no mundo, nele coexiste e comparte o destino de inventar, mediado pela práxis, um evento peculiar, de formar e estruturar certo mundo através da percepção, que não pode descolar de sua corporeidade.

Na visão de Merleau-Ponty (2006), o sujeito vive na experiência de outrem,

em relação com uma cultura, na partilha da vida e de uma história comum. Nesse contexto, a consciência nasce no diálogo, num complexo relacional de subjetividades socialmente configuradas, onde apreende preferências e experiências, o peso pessoal da liberdade e da de-cisão; esta, entendida no sentido de que todo ato de liberdade ou de escolha implica uma cisão, um corte, uma restrição que se realiza numa liberdade situada. Com os outros-eus vai o sujeito estabelecendo contratos, consensos, parâmetros, razões, futuros, riscos, sob a ameaça constante de vitória ou fracasso, na luta por transformar o espaço em que vive mediante a prática de uma ansiada cultura de paz.

No tempo atual, a principal virtude ética, virtude aqui destituída de quaisquer fundamentos filosóficos, necessária para poder manter a integridade e cuidar da casa, da morada do humano, do planeta, é a incapacidade de desistir, é evitar que a esperança deixe de existir. É neste contexto que se dão as ações instituintes, é a esperança que nos move na busca por dias melhores, por oportunidades e pela concretização dos sonhos utópicos, pois destituídos dessa esperança, correremos o risco de ficarmos estáticos e imobilizados, portanto vencidos, o que seria o fim do sentido para a vida em sua essência.

Ao assumir tal

proposição como baliza, é possível discutir o vivido e a própria vida. Ao conceber a vida humana como ação, direciona-se toda a atenção para o agente, isto é, o ser humano que delibera e deseja. É este desejo que impulsiona o fazer humano na busca pela concretização de seu projeto de vida, o que aqui chamamos de utopia.

A utopia é entendida como motor de transformações (MERLEAU-PONTY, 2006). Designa o projeto de algo ideal ou perfeito, pois, esse ideal conteria em si a possibilidade da transformação social e das possíveis alterações da sociedade. Consiste na consciência antecipadora do amanhã. A utopia alimenta o desejo do que não está aí, um projeto aberto de convocação para a luta. Neste contexto, o pensamento utópico pode ser entendido como o grande impulsor das revoluções.

Ao longo de minha infância e de minha educação junto à família, tive o privilégio e a oportunidade de viver em um ambiente perpassado por valores de justiça e de solidariedade, de práticas comuns no dia-a-dia. Ainda adolescente, em 1986, fiz opção pela vida religiosa e ingressei em uma Congregação em Cuiabá, onde permaneci por três anos.

Acreditava que, como freira, seria útil a muitas pessoas, ao mesmo tempo em que poderia despertar, sobretudo, naquelas marginalizadas pelas

várias formas de opressão, como era o caso da comunidade em eu que morava, o desejo de lutar em prol da transformação da realidade posta.

Embora não tenha permanecido, o tempo em que estive como postulante da vida religiosa foi importante para o meu crescimento pessoal e espiritual. Contudo, os propósitos que me levaram a tal opção permaneceram dentre os meus objetivos. Busquei na prática profissional, enquanto educadora, exercitar e concretizar meus ideais de estar junto àqueles que, diante das situações-limites, precisam buscar alternativas para viver.

Assim como no convento, na escola, o exercício do fazer pedagógico emancipatório, como prática da liberdade, não se constituiu em uma tarefa simples. Muitos foram os embates e a sensação de cansaço que me faziam aceitar a ideia defendida pelo dito popular de que “uma andorinha só não faz verão”, revitalizada pelo pensamento de que a utopia se constitui em motor de realizações.

A construção de identidades é uma busca que não desfaz o encantamento da travessia dirigida para o encontro, mas enfrenta a luta con fituosa do bem (sonhos adormecidos - POESIAS NOTURNAS) e do mal (sonhos despertos - CIÊNCIAS DIURNAS). O despertar não se faz sem espera, que pode adormecer e ser esquecido, mas que foi construído na

tomada de consciência de dois mundos. Não há caminhos, o andar é ritmado pela adência das forças na procura. Mas a procura pode ser de si mesmo, no movimento circular do “equilíbrio - caos - superação - transformação”. O tempo da viagem, portanto, é sem horas, revelando a cosmicidade humana, na morada da consciência clara e escura. (SATO; PASSOS, 2006: 1).

Mesmo estando ligada efetivamente aos movimentos sociais da igreja e agremiações estudantis, só consegui ter a dimensão da atuação dos mesmos quando da minha participação no Fórum Social Mundial, realizado em 2003, na cidade de Porto Alegre. Nesse momento, percebi o quanto a união de forças é importante para celebrar a diversidade, discutir temas relevantes e buscar alternativas para as questões sociais no mundo e não somente em pequenas comunidades de maneira isolada.

Comungo com a perspectiva de Passos (2007:3), para quem a Educação Popular é uma educação em movimento social, constituindo projeto de rebeldia e de alteridade em favor da vida planetária e da paz.

Sob essa ótica percebo hoje que, mesmo sem ter clareza do que denomino de instituinte, eu procurava desenhar diferentes possibilidades para uma nova forma

de vida justa e fraterna. Desta forma eu compreendia que:

Se for realmente verdade que desejamos um mundo melhor, com desejos arrepiando peles, gestos, falas e atitudes despertando paixões e até permitir deixar arriscar os fôlegos suspensos, também é igualmente verdade que em nós repousa o maior trabalho. Somos nós que temos a árdua tarefa de realizar, inescrupulosamente, nossos sonhos e fantasias. (PASSOS; SATO, 2002:2).

Busco neste artigo, apresentar a trajetória percorrida ao longo da realização da pesquisa, bem como as particularidades deste tempo rico de inúmeras possibilidades de aprendizagens. Da mesma maneira, apresentar o cenário da práxis - ação e dimensões filosóficas e valorativas implicadas - caminho percorrido pelos atores protagonistas do projeto Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, retratando a transição entre a realidade de vida e a utopia desejada pelos atores sociais, no Jardim Vitória, bairro periférico de Cuiabá, apontando as novidades e inovações que realizaram, assim como problemas, obstáculos e desafios apresentados face ao novo e seu impacto na gestão das políticas públicas de inclusão social.

Para a realização deste estudo, tracei um caminho investigativo em busca de perspectiva fenomenológica,

por me identificar com seu estilo de perceber o mundo e suas relações com o outro. A metodologia que orienta este estudo é de natureza qualitativa, etnometodológica (COULON, 1995), fenomenológica (BLIKEN; BOGDAN, 1994:53) e etnográfica de inspiração geertziana. Tomei por referência Merleau-Ponty para a perspectiva epistemológica e interpretativa.

A importância teórica e epistemológica da etnometodologia, de inspiração fenomenológica, deve-se ao fato da mesma efetuar uma ruptura radical com os modos de pensamento da sociologia tradicional. Mais que uma teoria constituída, é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual. A pesquisa etnometodológica se organiza em torno da ideia segundo a qual todos somos sociólogos em estado prático, ressignificando o paradigma sociológico do normativo para o interpretativo.

Um conhecimento sociológico adequado não poderia ser elaborado pela observação de princípios metodológicos que procurem extrair dados de seu contexto a fim de torná-los objetivos. A utilização de questionários, de entrevistas, de escalas de atitude, de cálculos, de tabelas estatísticas, tudo isso cria uma certa distância, afasta o pesquisador, em nome da própria objetividade, do mundo social que deseja es-

tudar. Esta concepção científica produz evidentemente um curioso modelo de ator, sem relação com a realidade social natural que este vive. (COULON, 1995:15).

A metodologia qualitativa surge com o advento da fenomenologia, que enfatiza o componente subjetivo do comportamento das pessoas. Bogdan (1994) afirma que o pesquisador, ao utilizar a abordagem qualitativa fenomenológica, faz uso de um conjunto de asserções que diferem das que são utilizadas quando se estuda o comportamento humano com o objetivo de descobrir fatos e causas. Neste sentido, a fenomenologia é o estudo das essências das coisas e, neste sentido, dos fenômenos. Do ponto de vista fenomenológico, a facticidade, ou condição da existência humana no espaço e tempo, é condição do aparecimento do homem no mundo. Merleau-Ponty vem do existencialismo de Heidegger e, sobretudo de Jean Paul Sartre; ele concebe as bases do existencialismo como fundamentos da fenomenologia. O homem, ao vir a ser, não possuiria uma essência definida, apenas uma condição, uma situação. A essência do ser neste sentido consiste somente em sua existência. É o próprio homem que produz aquilo que ele é, via ação para a liberdade. Ele é projeto, ou seja, o que ele é capaz de fazer de si mesmo; nele, a existência precede a

essência. Merleau-Ponty argumenta que: “não pensamos que seja possível compreender o homem e o mundo de outra forma, senão via sua facticidade, segundo sua maneira-de-ser-no-mundo” (1994: 24). É a partir dessa maneira de ser que este estudo busca compreender o objeto desta pesquisa, a Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal.

Partindo da perspectiva fenomenológica de que não existe objeto sem sujeito e sujeito sem objeto, “o mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção da fenomenologia” (ANDRÉ, 1998: 18), nos quais não existe, em momento algum, uma cisão, uma divisão precisa entre objeto e sujeito.

A noção de intencionalidade é o princípio central que perpassa toda ação humana na fenomenologia, e está imediatamente ligada à consciência operativa do sujeito situado. Ou seja, toda consciência é intencional, não há objeto em si que não seja; desde logo, um objeto está para uma consciência, consciência esta, que lhe confere significado. Assim, há uma relação entre sujeito e objeto, interatividade e mútua constituição, que não são pólos separáveis. Todo conhecimento está ligado à existência mesma da consciência, de sorte que não há termo ou fim neste processo. Há um caminho que vai do

velamento ao des-velamento contínuo, e vice-versa entre sujeito e objeto, de sorte que a apreensão do objeto é sempre parcelar, e não esgota o processo de conhecimento e reconhecimento entre o sujeito, o outro e o mundo. É, entretanto, sempre o sujeito que dá sentido à rede de significações que envolvem os objetos percebidos no mundo vivido do sujeito e que a ele se comunicam.

Minayo (2000:18) diz que a fenomenologia preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais da vida diária. É o sentido dado às experiências que constitui a realidade, que é socialmente construída. Daí a busca da pesquisadora, que tenta compreender qual é o sentido individual e coletivo que a Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, enquanto ação instituinte de educação popular tem para esses atores sociais.

Em Aranha (1993), vê-se que a preocupação central da fenomenologia é a descrição da realidade fenomênica, colocando como ponto de partida de reflexão o próprio sujeito. Busca-se encontrar o que é dado na experiência, descrever o que se passa sob o ponto de vista daquele que vive numa determinada situação concreta. Situa-se, assim, a fenomenologia, como a filosofia, acerca

da vivência na qual o olhar do ser humano sobre o mundo se expressa no ato mesmo de experienciá-lo, percebê-lo, imaginá-lo, julgá-lo, amá-lo e temê-lo.

Na obra *A interpretação das culturas*, Clifford Geertz (1989:15) toma emprestado de Gilbert Ryle a noção de “descrição densa”. Esta é constituída pela interpretação do objeto - como ele é produzido, percebido e interpretado - que vai além da descrição superficial. A etnografia densa é uma descrição detalhada que se atenta ao microcosmo, aos detalhes, às singularidades, e que traz um significado inteiramente novo por sua presença na compreensão da totalidade, isto é, daquilo que se percebe no micro, circunscrevendo-o nas grandes teias de significação macro. É também, em busca de significados, a experiência da prática da etnografia de Malinowski, na perspectiva das redes coletivas, que ele apresenta em *Os argonautas do pacífico ocidental* (1922). Esta pesquisa preocupa-se em *estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas, não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma*

'descrição densa', tomando em prestada uma noção de Gilbert Ryle. (GEERTZ, 1987: 15)

Etimologicamente, etnografia significa descrição cultural, na qual os aspectos étnicos ganham visibilidade por sua diferença e identidade. Os antropólogos desenvolveram a etnografia como um esquema de pesquisa de campo, de inserção, para estudar as culturas e as sociedades. A etnografia, segundo André (1998), tem dois sentidos. O primeiro, um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social; e, inclui ainda, um segundo sentido, o de relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1998: 27).

A pesquisa educacional do tipo etnográfico é, segundo André (1998), uma adaptação da etnografia à educação, onde certos requisitos da etnografia não necessitam ser cumpridos pelos investigadores de questões educacionais, como por exemplo, "uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais de análise de dados" (ANDRÉ, 1998: 28). De sorte que, em uma pesquisa do tipo etnográfica, o pesquisador faz uso de técnicas associadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva, anotações em caderno de campo e análise de documentos.

Neste contexto, utilizei fontes de pesquisa, a observação participante, diário de campo, conversas informais e visualização de documentos - busquei, ainda, apreender o sentido, na semântica proposta por Geertz, vendo se a pesquisa preenche - estabelecidas entre os atores sociais e a produção musical, a percepção e sentimento das condições concretas desta filiação metodológica.

Nas observações realizadas em campo, busquei apreender as relações mesmas quanto ao processo vivenciado, via diferentes formas de linguagem dos meninos e meninas, e também do responsável pela Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, além das pessoas ligadas a ela, e aquelas que tiveram grande importância ao longo de sua trajetória. Entrevistei pessoas que estavam no projeto quando da ligação dele com o espaço escolar, e aquelas, posteriormente, que a ela se ligavam fora da escola onde ele havia começado. Havia a busca de aspectos latentes, não-verbais, os quais podiam expressar, de modo próprio, as experiências e os significados ligados a esta vivência. Procurei, ainda, o modo como a experiência em curso se situava no social e nas circunstâncias. A dinâmica de funcionamento do Instituto Cultural Flauta Mágica e sua relação com a comunidade e as demais relações estabelecidas foram por mim investigadas e vivenciadas. Nesse sentido,

"a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado" (ANDRÉ, 1998: 28).

Nas entrevistas, utilizei a história de vida orientada no sentido de registrar a voz dos sujeitos sobre si mesmos em relação ao projeto, sobre quem são, como se vêem e como pensam serem vistos enquanto membros da comunidade da qual fazem parte. As pessoas foram estimuladas a falar livremente, a partir da visualização de fotografias e da retrospectiva oral da trajetória do grupo, relatando acontecimentos do dia-a-dia no espaço onde se realizavam os ensaios e sobre suas histórias e condições de vida. Também entrevistei professores, o coordenador, um ex-secretário de Educação, pais de crianças, adolescentes e jovens membros da Central Única de Favelas (CUFA), que atua em espaços educacionais diferenciados, ainda que compartilhando do mesmo bairro no qual o projeto se situa. O Projeto desenvolvido pela CUFA é também atuante no bairro Jardim Vitória, porém com características diferentes em função da sua não institucionalização, dimensão esta que lhe confere de maneira plena a categoria hermenêutica que aqui chamamos de instituinte. A CUFA, entretanto, não é o objeto de minha pesquisa. Neste sentido, é a partir da

Orquestra de Flautas que aprofundo as questões inerentes ao projeto e esclareço as dúvidas levantadas quanto à relação prática existente em projetos instituídos e instituintes.

Compreendia que existia no fazer da orquestra um atrativo que a escola não tinha. Não compreendia, no entanto, que se tratava da música. Imaginava que, considerada a realidade, era uma forma que as crianças encontraram para dizer que aquela não era a escola que eles queriam e precisavam.

Foi por isso que decidi investigar, esse fenômeno educativo extra-escolar. A escola era bonita, limpa, atrativa do ponto de vista visual, era virtualmente das crianças, porém, as mesmas não podiam tocá-la para que não fosse depredada. O espaço físico era o cartão de visita. Não era prioridade o educativo, “talvez se tratasse de uma administração empresarial”. Mas as crianças queriam uma escola, não uma empresa.

Outra coisa que chamava a atenção era que a Secretaria de Educação, pertencente à rede municipal, aos poucos perdeu o caráter educativo em função de questões político-partidárias, tão logo se deu a troca de gestores na administração pública. A certeza que íamos fomentar ideias inovadoras foi aos poucos desaparecendo das propostas educacionais do município de Cuiabá e voltando-se para

as formalidades, e/ou para o modismo imposto pela pressão social capitalista de mercado.

O primeiro contato foi em dezembro de 2005. Fui a uma apresentação da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal no Centro de Eventos do Pantanal, com a intenção de me apresentar ao grupo como pesquisadora. Apresentei-me à professora Ellen Mendes, responsável pela preparação inicial das crianças, adolescentes e jovens para o contato com a flauta, que foi muito atenciosa e ficou satisfeita em saber que a orquestra era foco de estudo acadêmico. Fui, entusiasmada, comunicar ao maestro Gilberto Mendes. Senti naquele momento, certa preocupação no olhar do regente.

Embora tenha percebido as mudanças na expressão do maestro, não podia precisar do que se tratava. Iniciadas as aulas no mestrado, deparei-me com professores que ao se referirem ao meu projeto me davam a sensação de que havia um desejo de que eu me ativesse apenas em descrever o que a orquestra trazia de novidade e de bom e que, talvez, eu devesse esquecer o que ela pudesse ter de problemas. Isso me incomodava.

Outras diziam:

Essa orquestra faz uma diferença na vida dessas crianças e na aprendizagem, que é até difícil acreditar. Vou te contar uma história: Lembra de um membro da orques-

tra que faleceu afogado no Rio Cuiabá? Quando aquele menino chegou aqui na escola, era outra pessoa. Respondia, desobedecia, ninguém tinha controle sobre ele. Depois que passou a frequentar o projeto de flauta passou por um processo de mudança total, virou o líder do grupo. Transformou-se em um ser humano sensível e educado. Este ano (2007), recebemos aqui um menino de 10 anos; outro com potencial para ser um grande marginal. Pensando em ajudar essa criança, chamei Gilberto para auxiliá-lo. Atualmente ele faz balé; daqui a cinco anos você venha aqui e pergunte quem é esse menino e, tenho certeza, você verá um menino transformado, porque essa orquestra consegue envolver, motivar e atrair de tal maneira que transforma para melhor.

Perguntei: “e se não existisse a orquestra, a escola não faria com que esse menino se transformasse?”.

A coordenadora escolar, com lágrimas nos olhos, disse: “Não. Se ele ficar esperando a escola, ele será mais um menino perdido no mundo, porque a família dele não possui estrutura para auxiliar na educação dele. Ele não vive em uma família organizada com pai, mãe, irmãos. Ele vive com a avó que é uma pessoa doente e humilde”.

A denúncia era grave: a escola por si mesma, da forma

como era, e é, não podia realizar o processo educacional, pelo menos daqueles meninos que precisariam de uma educação de sua humanidade, que encontraria resposta, para um na Orquestra de Flautas, para o outro, no Balé.

Em outro momento, voltei à escola para entrevistar alguns meninos. Como havia diferença na percepção das duas escolas, decidi ouvir crianças das duas unidades. Pensei em ouvir dois alunos de cada unidade. Quem escolheu as crianças foi uma professora que me indicou dois meninos, aleatoriamente. Fiquei só com os meninos, posto que não havia ninguém da equipe gestora na escola naquele momento. Assim, os meninos foram bem espontâneos. Do meio da entrevista para o fim, chega a equipe gestora que passa pela sala onde estávamos conversando; sala que dá acesso para as demais dependências da escola. A partir daí não foram mais espontâneos e faziam gestos de mostrar que não estavam mais sozinhos. Mas, embora com tom de voz mais baixo, eles continuavam a afirmar a importância da orquestra na vida deles como elemento diferenciador de acesso, de respeito, de reconhecimento, enfim, de oportunidade. Um dos meninos compara o regente a um pai, que pode exigir deles um comportamento diferenciado ou até mesmo fazer algum tipo de proibição, como é o caso em

relação à proibição do uso de cigarros e bebidas alcoólicas, porque ele sabe o que é melhor para eles.

Na outra unidade escolar eu era conhecida como a “tia” que estudava a orquestra. A entrevista que seria formalizada com algumas crianças, tornou-se uma grande reunião com todos os integrantes da orquestra que estudavam na escola; cerca de 12 crianças naquele dia e tornou-se uma conversa entre o grupo que foi fazendo uma grande memória das participações, dos acontecimentos, dos sentidos para sua vida, etc.. A equipe gestora da escola também se fez presente, mas não se constituía, na minha percepção, um elemento inibidor para as crianças.

Para a realização da entrevista com o maestro, difícil foi conseguir agendar uma data possível. Demorou cerca de um ano para conseguir. Só pude perceber sua dificuldade em agendar essa entrevista quando tive acesso a documentos e informações que apontavam para uma possível decepção dele em relação à UFMT.

Por tratar-se de uma pesquisa da UFMT, não havia interesse por parte dele em responder à minha solicitação, uma vez que, quando o mesmo precisou de seu parecer, enquanto instituição, a Universidade, através de seu representante, profissional da área, emitiu parecer de que seu trabalho era meramente

“mecânico e robotizador” das crianças.

Certo dia, numa abordagem informal, alguém me disse assim:

- Puxa, como você é um cara de sorte! Chegando ao Jardim Vitória, periferia de Cuiabá, encontra tantas crianças com talento para a música que te possibilitou a formação desta maravilhosa orquestra de flautas.

Pois bem, de imediato, lembrei-me que, quando tinha a mesma idade de Ane, do Wislan e de muitas outras crianças que tocam e cantam nesse disco, eu sonhava ser músico e ela, a música, foi-me então estranhamente apresentada como algo inatingível, como um saber destinado apenas aos seres iluminados pelo dom original, o talento nato. Aceitar de forma inquestionável, pensei que há uma espécie de unção concedida a alguns privilegiados que, ao nascer são predestinados a tocar Mozart, Bach, Brahms, Villa-Lobos. Pensar que, aos outros menos iluminados, o destino age, concedendo-lhes apenas o deleite de ouvir e aplaudir aqueles; é algo simples demais, que resulta num cruel determinismo imposto pela mãe natureza. Tais pensamentos me impulsionaram no sentido de superar os traumas causados pelos olhares clínicos que me reprovaram com o carimbo de “sem talento para música”. Apeguei-

me à paixão por ela, fui à luta, estudei muito e tornei-me um músico. Dom, talento ou oportunidade? (Fala do maestro Gilberto Mendes no lançamento do CD As Flautas Mágicas, em 05/06/2007).

A entrevista só foi possível por intermédio do presidente da FUNDETEC¹¹. Na entrevista Gilberto mostrou-se sensível e muito humano nas relações. Deu-me uma aula de fenomenologia sem, quem sabe, nunca tê-la estudado. Demonstrou sua paixão pelo que faz. Acredita, mas não tem a preocupação com a educação escolar. Sua preocupação é com a educação musical, preocupação também com o risco de reificação da música e do músico. Demonstra que ele lida com “pequenas estrelas”, mas parecia secundarizar questões sociais e políticas que afetam aquelas crianças.

Ter acesso a piscinas, hotéis, roupas, viagens é supervalorizado pelo maestro; contudo, não percebo esta mesma preocupação com a realidade concreta dos mesmos, que quando voltam para casa continuam morando em seus barracos que não possuem, sequer, instalações sanitárias básicas.

Diante dessa percepção, encontro-me em um verdadeiro “mato sem cachorro”. Vale a pena, ainda que por alguns instantes, sair da dura realidade de vida própria para desfrutar dos prazeres do

mundo dos estabelecidos? Que resultados traria isso à humanidade desta pessoa?

Acredito que as ações educativas desenvolvidas pela e na Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal se constituem acordes promissores de motivação para o aproveitar da oportunidade que, na visão do maestro Gilberto Mendes, pode-se transformar em dom e talento.

A felicidade vivenciada por esses atores sociais, mesmo que momentânea, efêmera, poderá alimentar sonhos e esperanças na conquista de uma vida melhor, podendo criar imagens que poderão tornar-se reais e esses momentos efêmeros possam vir a ser constantes em suas vidas.

Por outro lado, percebo que do ponto de vista social fica uma lacuna a ser preenchida, uma vez que não se pode precisar a eficácia dessa ação na vida de cada um dos atores sociais envolvidos no projeto. Neste sentido, faz-se necessário, também, ações educativas que possibilitassem a esses protagonistas uma reflexão e construção de valores para a vida, além da música. Pode-se afirmar que tais ações imprimem um novo ritmo nas vidas de centenas de crianças, adolescentes e jovens pertencentes a uma classe social menos favorecida. Um novo ritmo é possível somente via educação, novas possibilidades e responsabilidades oportunizadas no dia-a-dia do

fazer pedagógico, via flauta e música.

Na busca por evidenciar as percepções, subjetividades e intersubjetividades, tanto minhas como pesquisadora, como dos atores sociais pertencentes ao projeto que compõe a realidade do bairro Jardim Vitória e experimentam as atividades oferecidas pelo Instituto Cultural Flauta Mágica, procuro, a partir de suas respostas, compreender fenomenologicamente os elementos reveladores de como pensam, vêem a si próprios e se sentem como parte do projeto e da vida na comunidade.

Após três anos de trabalho com as crianças junto à unidade escolar, a Orquestra de Flautas ganhou visibilidade, principalmente quando foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO. A musicalização e a flauta doce conseguiram ocupar o tempo das crianças do bairro em período diverso daquele destinado ao atendimento escolar, envolvendo-as de forma participativa nas atividades.

Torna-se mais claro que o ‘ser sensível à música’ não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, por razões de vontade individual ou de dom inato, mas sim a uma sensibilidade adquirida, construída num processo [...] em que as potencialidades de cada indivíduo [...]

são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical (PENNA, 1990: 21).

Além das aulas de teoria musical, harmonia e prática de flauta doce, as crianças e os adolescentes do projeto passaram a ter acesso a conteúdos e ensinamentos da história da arte e cultura, educação ambiental, novos aspectos de higiene pessoal, noções de cidadania e civismo. Tais temáticas contribuem significativamente, na visão do maestro Gilberto Mendes, para ampliar a percepção do grupo e colaborar para a construção de um nível técnico elevado.

Esse reconhecimento da UNESCO possibilitou à Orquestra um prêmio no valor de vinte mil reais, com a finalidade de fortalecer as ações desenvolvidas. Na visão, porém, da direção da escola, esse montante deveria ser utilizado para a melhoria das instalações da unidade escolar e, até mesmo, para fins decorativos desse ambiente. Nesse ínterim, a direção da escola proibiu a entrada do maestro no interior da unidade e ainda solicitou que ele devolvesse o material utilizado, mediante a alegação do desinteresse em continuar com a parceria. Esse momento, marcado pelos ponteiros sequenciais e quantitativos de Chronos¹² é entendido nesta discussão como Kairós¹³, o momento oportuno, qualitativo, “uma prática do tempo”, no dizer de Certeau (1994: 157).

Por entender que o projeto consistia numa proposta da Secretaria de Educação e que o material utilizado pela orquestra foi adquirido também por ela, o maestro continuou a fazer uso desses materiais nos ensaios, que passaram a acontecer regularmente em espaços alternativos. À sombra das mangueiras em áreas livres do bairro e em igrejas, espaços comuns para os ensaios, a partir de então.

Ainda que de maneira improvisada e em locais alternativos, os ensaios aconteciam normalmente, até que o maestro em entrevista a mim concedida disse que foi surpreendido com uma intimação para responder por “apropriação indébita de bens públicos”. Essa versão foi considerada perversa pelo Ministério Público que entendia que o projeto, por possuir relevância social e se caracterizar como atividade de inclusão para crianças, adolescentes e jovens do bairro Jardim Vitória, aconselhou a retomada do projeto na escola e, conseqüentemente, que o uso dos equipamentos pertencentes à orquestra atendesse, também, os alunos da Escola Municipal Orzina de Amorim Soares, construída em função dos alunos usuários das salas anexas. Foi solicitado que se oportunizasse também o atendimento às pessoas da comunidade que demonstrassem interesse em participar e que estivessem regularmente matriculadas e frequentando

as atividades escolares, não restringindo a iniciativa em curso apenas aos alunos da Escola Dejani Ribeiro.

Diferente do que muitas vezes se pensa, a crise nem sempre se constitui em aspectos somente negativos. No contexto da Orquestra de Flautas, possibilitou a avaliação e conseqüentemente a ressignificação de valores, pontos de vista e ações. Oportunizou também uma reflexão para ambos os envolvidos quanto ao sentido dos acontecimentos ocorridos no interior da escola, bem como sobre a fragilidade da relação interpessoal e da dificuldade em separar papéis institucionais de papéis pessoais.

No tocante à Orquestra de Flautas a crise implicou em transição e passagem. Ao considerar que toda passagem envolve ações ousadas e oportunidades, independentemente dos riscos e das oportunidades, toda transição possui uma dimensão de continuidade e outra de novidade. A Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal realizou um elo com o aspecto de novidade do momento para ressignificar suas ações e alçar voo, instituindo uma nova forma de ação, sem a interferência do aparelho estatal e com o auxílio de parcerias estabelecidas com algumas empresas de Cuiabá, tais como a Rede Cemat, a Farmácia Nossa Senhora de Fátima, a Rede de Supermercados Modelo, e a Vivo, entre outras. A experiên-

cia da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal foi publicada na obra “Cultivando vidas, desarmando violência,” da UNESCO. Com a divulgação dos trabalhos pela mídia impressa e televisiva, começaram a surgir os convites para apresentações fora do estado e em outros países.

A Orquestra de Flautas do Jardim Vitória apresentou-se em São Paulo, em Minas Gerais e em outros estados do país. Em 2004, a Orquestra aceitou o convite para participar do 20º Encontro Internacional de Orquestras Infanto-juvenis, que ocorreu na cidade de Brive-la Gaillarde, na região de Bordeaux, na França. Gilberto Mendes informa que:

Nessas oportunidades de sair da periferia e ir para o seio da elite, onde eles têm a oportunidade de ver e comer num bom restaurante, de sentar numa boa mesa, se hospedar num bom hotel, e isso para eles é um paraíso, é um sonho; levantar de manhã depois de ter dormido numa cama com colchão de primeira, de fazer um café da manhã com frutas, estar num hotel para descanso com piscina, sentar numa cadeira e tomar sol, e você vê no rosto deles uma expressão absolutamente diferente, que muda a fisionomia deles. Tem aquele ritual de ensaiar, de sair do hotel, ir para o lugar do concerto, tem todo aquele clima, o som, as bailarinas, os outros artistas. [...] Então

eles se sentem no epicentro de um evento. E, na véspera, no momento, que antecede o concerto, a expectativa, o público chegando, a sensação, a adrenalina, expectativa, até que o apresentador vai lá, anuncia, aquele nervosismo de subir no palco, a tensão. [...] E depois vem aquele momento de confraternização: são coisas inesquecíveis que acontecem na vida de qualquer pessoa que tem acesso a isso. Para eles é o máximo, e isso serve como principal elemento motivador. (CASTRO, 2001: 244).

A compreensão do maestro, quanto às oportunidades geradas nas apresentações fora de Cuiabá, nos remetem à percepção de que a miséria se abastece temporariamente de comida e bem-estar material.

O ponto de vista do maestro nos leva a perceber que o capital favorece cada vez mais a exclusão social, num círculo vicioso, se constituindo a educação, portanto, a melodia transformadora da realidade oprimida por meio de um círculo virtuoso.

As identidades dos integrantes são em grande parte atribuídas à participação das crianças na Orquestra de Flautas; e o reconhecimento dos outros, constitui e sustenta essas identidades na relação de troca, aceitação e valia. Dimensão que a universalidade de situações de direito restritas a poucos proporciona para as

crianças. Circunstância em que se dá a ampliação da visão de mundo pela experiência do não-cotidiano pois, em geral, as entidades são reconhecidas quando a elas são atribuídos valores pelos seus “poderes”.

Esse momento, que representaria um marco importante na vida da história da orquestra, materializa a utopia de transformação de vidas, valores e ações, e coloca em movimento toda a comunidade no sentido de praticar e vivenciar os princípios da educação popular, na medida em que coletivamente passam a refter formas de resgatar e construir identidades. Até então, algumas pessoas integrantes da orquestra sequer conheciam seus pais, não tinham registro de nascimento, não eram cidadãos do ponto de vista legal.

Iniciou-se, então, um processo de educação intenso, de reconstituir histórias, de repensar atitudes e de construção de novas possibilidades. O passaporte, que conferiu o direito de embarque para o exterior, consistiu também na “passagem” para uma nova vida. Assim, os pais dos integrantes da Orquestra de Flautas tiveram que assumir legalmente a condição de tutores, registrando seus filhos. O maestro Gilberto Mendes, em entrevista a mim concedida no dia 11 de junho de 2007, na sede do Instituto Cultural Flauta Mágica, disse:

Foi um momento muito especial, de muito trabalho e pesquisa. Tinha criança que não conhecia o pai biológico e passou a conhecer em função da necessidade de fazer a documentação para a viagem. Nesse momento é que muitos deles tiveram a oportunidade de conhecer sua família [...] Também foi um momento de aprendizagem. Tivemos que prepará-los para falar outra língua, viver ainda que por um curto espaço de tempo uma outra cultura. Foi necessário preparar um enxoval, tinha alguns deles que não possuíam roupas.

Todos os componentes do grupo foram matriculados no curso de línguas, iniciando um novo processo de resignificação de relações e de vidas. Estabeleceram outro marco: o momento da institucionalização da orquestra foi algo importante, em razão da necessidade de realizar parcerias e garantir recursos para a confecção de documentos, pagamento das despesas das viagens, passagens, estadias e refeições do grupo, além da organização de roupas adequadas, considerando a diferença climática a ser enfrentada.

Os integrantes da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal foram aplaudidos de pé por um público superior a 1.200 pessoas que lotou a belíssima Igreja de Saint-Martin, em Brive-La-Gaillarde, na França. Estiveram presentes

também 30 consagrados maestros e 800 músicos integrantes das 30 orquestras participantes do XX Orchestrades Universelles - Encontro de Orquestras Jovens da Europa¹⁴.

Outro aspecto importante a ser destacado em relação à orquestra diz respeito à qualidade do repertório que, de acordo com o maestro, a técnica e a interpretação das obras de Bach, considerado por muitos o maior compositor da história da música, ainda que pouco reconhecido no tempo em que viveu, mas muitas das suas obras re fetem uma grande profundidade intelectual, uma expressão emocional profunda e, sobretudo, um grande domínio técnico, responsável pelo fascínio que diversas gerações de músicos demonstraram pelo Pai Bach, especialmente depois de Felix Mendelssohn que foi um dos responsáveis pela divulgação da sua obra, até então bastante esquecida.

Depois de conquistarem prêmios importantes e fazerem apresentações no Brasil e no exterior, a Orquestra de Flauta Meninos do Pantanal foi conquistando o público e o reconhecimento da sociedade. No final de 2005, e também em 2006, recebeu o prêmio do projeto Criança Esperança, da UNESCO e promovido pela Rede Globo de Televisão, momento em que apresentou sua arte, ao vivo, para milhões de telespectadores brasileiros.

Premiada nacional e internacionalmente, a Orquestra de Flautas, hoje integrante do Instituto Cultural Flauta Mágica, existe há nove anos e trabalha na qualificação profissional de crianças e jovens, oferecendo a música como alternativa de combate à criminalidade e exclusão social. Já se apresentou também no Congresso Nacional, em 2002, para os funcionários do órgão. Entre os prêmios conquistados pelo Projeto Flauta Mágica, destacam-se: Cultivando Vidas, Desarmando Violências (UNESCO/2001); O Bom do Brasil (Revista Ícaro/2003); Darcy Ribeiro (Congresso Nacional/2004); Troféu Pantanal (Secretaria de Desenvolvimento do Turismo de Mato Grosso/2005); Projeto Criança Esperança (UNESCO/Rede Globo/2005); e Projeto Criança Esperança (UNESCO/Rede Globo/2006).

Com um começo tímido, hoje o Instituto Cultural Flauta Mágica não se restringe somente ao ensino musical. Atualmente atende pouco mais de 500 crianças nas áreas de música, balé e canto, nos bairros Pedra 90, Osmar Cabral, Jardim Ubirajara e Lixeira, além do Jardim Vitória.

Percebe-se que o trabalho desenvolvido pelo Instituto Cultural Flauta Mágica vincula-se prioritariamente às questões artísticas, também necessárias ao desenvolvimento humano, com pouca ênfase aos aspectos sociais evidenciados.

dos pela dura realidade de vida no bairro Jardim Vitória.

Neste contexto, em junho de 2007, mês em que o Instituto Cultural Flauta Mágica comemorou nove anos de atividades no bairro Jardim Vitória, celebrou-se também a realização de grandes sonhos. Sonhos em que os atores protagonistas são crianças, adolescentes e jovens que acreditaram que as forças que tentavam mantê-los sufocados na base da pirâmide social¹⁵ podiam ser superadas com determinação, dedicação e fé, principalmente em si próprios. Durante esse período, o Projeto revelou, além de dezenas de jovens instrumentistas bem sucedidos no universo musical, também alguns dados estatísticos: uma aluna formada em nível superior; dois alunos no curso superior na Universidade Federal de Mato Grosso; doze alunos que cursam gratuitamente o cursinho pré-vestibular oferecido pela Prefeitura Municipal de Cuiabá; quarenta alunos no terceiro ano consecutivo do curso de inglês no CEFET-MT, atualmente Campus Octayde Jorge da Silva, pertencente ao IFMT; treze alunos na faixa etária entre quatorze e dezesseis anos, incluídos num programa para o primeiro emprego do Governo Federal, com cursos gratuitos de qualificação e recebendo meio salário mínimo por mês; um aluno atuando como professor de música de uma

escola particular, Colégio Isaac Newton - CIN, com renda mensal superior a mil reais; uma aluna atuando como monitora de música para iniciantes, com renda de um salário mínimo mensal, paga pelo Bradesco; três alunos encaminhados para o mercado de trabalho com remuneração superior a um mil e quinhentos reais, também financiados pelo Banco Bradesco.

Depoimentos de professores e pais de alunos do projeto atestam a melhoria da disciplina e do relacionamento dos alunos na escola, entre os amigos e no seio familiar, sendo que, segundo a coordenação do projeto, não existe nenhum envolvido com drogas ou criminalidade, entre centenas de beneficiários. Em entrevista a mim concedida no dia 20 de outubro de 2006, a coordenadora da Escola Municipal Orzina de Amorim Soares, afirma:

As crianças que faziam parte do projeto eram mais calmas e comprometidas. Não existiam reclamações desses alunos pelos professores. [...] "Eu me lembro que o Milton, antes de participar do projeto, tinha sérios problemas de relacionamento com alunos e professores. Depois que entrou para a orquestra, mudou completamente de comportamento".

Da mesma maneira, em entrevista realizada no dia 5 de junho de 2007, dia do lan-

çamento do CD da orquestra, momento em que a satisfação era visível no olhar desta e de tantas outras mães dos componentes da orquestra de flautas, a mãe de uma aluna que participa do projeto, observa que ao longo dos nove anos de existência, o número de crianças, adolescentes e jovens que não pode continuar no projeto é muito pequeno.

O projeto é bom. Minha filha participa dele já faz tempo, uns 5 ou 6 anos. Ela não é menina de sair, beber, fumar. É o projeto que ensina ela ser assim, responsável. [...] Esse projeto é bênção. Eu não preciso ficar lembrando de horários, compromissos e ensaios. Ela mesma lembra de tudo e ainda dá conta de ajudar nos serviços da casa e estudar. Nunca reprovou e não dá trabalho, nem em casa e nem na escola.

Algumas dessas pessoas se mudaram de cidade ou de bairro inviabilizando seu comparecimento nos ensaios semanais. Outros desistiram por não conseguir lidar com o preconceito inicial existente, sobretudo quanto ao fato de meninos realizarem uma atividade artística, que exige sensibilidade. Muitas vezes eram tratados pejorativamente pela comunidade, que considerava a atividade eminentemente feminina.

Mas, segundo o maestro Gilberto Mendes, nem tudo se

deu de forma simples e fácil na vida da orquestra. A orquestra perdeu um dos seus melhores instrumentistas, integrante do grupo desde sua formação inicial ainda na Escola Dejeni Ribeiro, em um acidente que o vitimou por afogamento no rio Cuiabá. Houve também alguns casos de desistência por falta de disciplina com os horários de ensaios e frequências nas aulas teóricas de língua, história da arte e da música, entre outros.

Segundo depoimentos de professores de escolas da comunidade, é visível a diferença de vida entre as crianças, adolescentes e jovens que desistiram e os que permanecem no projeto, no sentido de que existem entre os que desistiram ocorrência de gravidez na adolescência, envolvimento com drogas e pequenos furtos, o que não se observa nos integrantes do projeto, que possuem um comportamento diferente, na visão da comunidade. Em entrevista concedida a mim, no dia 28 de setembro de 2007, na escola Dejeni, Jodiel afirmou que *tem meninas que desistiram do projeto e mudaram de comportamento. Umas já têm até filhos. Uns dois que eu conheço começaram a beber e a fumar depois que desistiram. [...] Pra tocar na orquestra não pode ter vícios. Nem fumar, nem beber. O maestro fala que além de não ser certo, atrapalha na qualidade da produção musical.*

Documentos recebidos a partir da tournée realizada na

Europa e avaliação de imprensa desses países demonstraram, em recente e ampla pesquisa realizada pela Internet, via de documentação fotográfica e DEMOS¹⁶ de áudio e vídeo, que a Orquestra de Flautas do Instituto Cultural de Flauta Mágica se iguala e, até, supera em qualidade, repertório e desempenho técnico as principais orquestras de flautas da Europa, dos Estados Unidos, Japão e de outros países. Considerando as adversidades das condições sócio-econômico-culturais da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal em relação àquelas, é possível vislumbrar a eficiência do trabalho interno que é utilizado ao longo do processo de atuação desses meninos e meninas e a qualidade musical do que está sendo proporcionado pela competência do Maestro, e segundo ele, competência pela produção coletiva, e não apenas pela atuação individual.

Para Gilberto Mendes, o CD *As Flautas Mágicas*¹⁷, produzido pela orquestra de flautas é um documento que comprova o poder que emana do ser humano quando este se propõe a construir, coletivamente, algo de bom para o bem comum. Quando se trata de arte, então, o resultado é muito mais significativo segundo o maestro.

O lançamento dessa obra, singular ao público mato-grossense, argumenta Gilberto Mendes, teve a preocupação

com a qualidade da produção de um concerto, que não poderia ser realizado em outro local, senão o bairro Jardim Vitória. Desta forma, o grupo já se consagrou no universo cultural nacional e internacional, e conta com o apoio da UNESCO, Rede Globo de Televisão, pelo programa Criança Esperança, Empresa Pantanal de Energia e da REDE Cemat, via incentivo fiscal do Ministério da Cultura, a Lei Rouanet. Neste sentido a oportunidade foi criada para mostrar aos seus familiares, vizinhos e amigos, uma transformação social que, de fato, está aí para que todos possam visualizar o impacto do trabalho realizado e exposto na mídia.

Pode-se perceber que há, sem dúvida, grande importância em que tais projetos de educação popular possam vir a ter, colaborando eventualmente para a inclusão, empoderamento e emancipação do oprimido. Ainda que o Projeto Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal não se configure a solução para todos os problemas sociais do Bairro Jardim Vitória e das crianças, adolescentes e jovens que fazem parte dele, colabora com a possibilidade do sonho e da esperança, apesar de não contemplar todos os aspectos de integração social necessários a uma vida de acesso aos direitos mínimos.

Embora os pais entrevistados vejam o projeto como um redentor da comunidade,

é estranho perceber que a própria família abra mão da sua responsabilidade na educação dos filhos, em função da fetichização de uma ação que se constitui apenas mediação para uma base educacional mais ampla, como o domínio do saber escolar, a leitura, a escrita, o acesso ao simbólico e às tramas das relações sociais; elementos todos estes, imprescindíveis para esses meninos e meninas que têm pais, vida familiar, frequentam a escola e vivem em comunidade, exercitando diariamente o convívio com o outro.

Não é que qualquer projeto dessa natureza produza uma educação no sentido amplo, mas, a direção dada pela coordenação das pessoas que conduzem o projeto demonstra que ele vai além da mera complementação escolar, ou da mera orientação musical ou artística. Em entrevista realizada em 5 de junho de 2007, dia do Lançamento do CD no bairro Jardim Vitória, a mãe de dois integrantes da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, afirmou que:

Esse projeto é bom. Ele educa [...], meus filhos não estão perdidos na droga porque participam dele. Os meninos aprendem a ter responsabilidade. O Gilberto exige o boletim e até vai à escola para saber se está tudo bem, se eles estão frequentando as aulas direitinho, respeitando os outros [...]. Para fazer parte da Orquestra tem

que ser exemplo.

O projeto Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, contudo, apresenta também algumas possíveis ambiguidades, tais como a produção de saberes artísticos e musicais na perspectiva da cultura popular de massa, considerando que a prática educativa, via musicalização, se dá em um contexto erudito, assim como o fato de que, mesmo em se tratando de uma ação coletiva, os coordenadores envolvidos são pessoas pertencentes a uma mesma família.

As ações educacionais têm um caráter carismático no sentido rigoroso, posto que estão centralizadas na pessoa do maestro, ainda que elas apresentem características participativas e criativas de um movimento instituinte.

É impossível negar que a ação desenvolvida pelo Instituto Cultural Flauta Mágica possua um caráter educativo importante para a vida das pessoas envolvidas, e que se trata de um projeto inédito. Porém, não é possível deixar de perceber que as ações estão vinculadas a uma pessoa e seu grupo familiar, talvez por isso mesmo possuindo certa coesão, mas dimensões culturais restritivas no que diz respeito à vivência de outras matrizes culturais, de outras humanidades. Mesmo possuidor de características de um movimento instituinte, não o é em sua plenitude, dadas suas particularidades

institucionais. Por isso, mesmo não desenvolvendo um processo educativo ideal do ponto de vista pedagógico, instituinte e popular, é um projeto educativo, porque constrói humanidades.

Os movimentos nessa perspectiva, na visão de Linhares (2004), são, da mesma forma, emancipatórios, que alimentam suas forças das memórias de lutas éticas que, apesar de vencidas, não podem ser exterminadas pela imensa capacidade de reinvenção da história que carregam, pelos seus compromissos e sonhos de liberdade e sabedoria que nunca deixam de existir, como é o caso da Orquestra de Flautas, considerando sua trajetória e relação com a Escola Dejani Ribeiro.

Em entrevista realizada em 11 de junho de 2007, na sede do Instituto Cultural Flauta Mágica, Gilberto Mendes afirmou:

aqui acontece a produção de múltiplos saberes [...] as crianças aprendem não só a tocar flautas, mas também valores para a vida [...] as atividades realizadas levam ao exercício da atenção, concentração, sentimento e do olhar [...] Nossa preocupação é desenvolver a tecnologia social, que consiste na produção de saberes que resulte em envolvimento e crescimento.

A fala do maestro é procedente. De fato, no dia-a-dia

das ações desenvolvidas pela orquestra de flautas acontece a produção de múltiplos saberes. Porém, deixa a desejar no sentido em que todas as atividades visam o aprimoramento da música como elemento principal e não o enfoque para solução das demandas sociais que envolvem seus componentes em um sentido amplo. Fica, contudo a pergunta, seria possível o desenvolvimento centrado na última, resultar em uma dimensão artística com a mesma performance? Poder-se-ia dizer que há uma fragilidade no Projeto por não se abrir aos debates de uma agenda social de luta pela democracia no sentido macro?

Neste contexto, instituinte é, portanto, aquilo que institui outra realidade, marcada pela inclusão nem sempre de todos e de forma inteira, porém inclusão. (LINHARES, 2006).

Por se tratar de experiência inédita, portanto, denominada instituinte, o significado dessas práticas são impressos na medida em que o fazer é exercitado, sem uma prévia ideia do resultado, que caso não atenda às reais necessidades do grupo passa por um novo processo reinventivo, a fim de cumprir com as expectativas que motivam o fazer.

Nessa trama, os atores envolvidos no processo fazem o papel de alegoristas. Passo a passo, pacientemente idealizam e combinam diferentes

peças, para obter um resultado satisfatório.

Em cada tentativa de construção de um projeto há um aspecto de novidade, algo ainda não experimentado, portanto carregado de expectativas. O resultado da ação depende dos anseios e desejos daqueles que se lançam no sentido de construir aquilo que ainda não existe, mas que carrega em si a esperança de novas possibilidades, em prol de experiências significativas.

O projeto que anima a Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal alimenta o sonho de seus integrantes na busca de sempre melhorar e de orientar na direção de práticas criativas que superem as convencionais rotineiras, possibilitando a invenção do novo, de uma nova partitura, que consiste na expressão da totalidade prevista para a execução. É ela que sinaliza, indica para cada intérprete singular, a partir do seu instrumento, de sua sonoridade e expressão, qual o momento específico e o tempo de sua entrada, que enfeita na verdade o conjunto, cria a musicalidade, expressa em timbres combinados o arranjo que culmina numa frase melódica ou musical. Ninguém pode se omitir nesta presença singular e coletiva, que se junta para produzir a beleza, a harmonia, o encanto, a surpresa, o sabor. Este foi, no relato da palavra dos atores e intérpretes pesquisados, o sentido de cada um, no tempo e no timbre da

sinfonia da Orquestra.

Trata-se de uma prática inédita porque é construída gradativamente, de maneira coletiva. Não existe um modelo a ser seguido porque leva em consideração os desejos de uma outra vida.

Vive-se, atualmente, uma época extraordinária de tensões e diversidades. Um momento em que valores e práticas de direitos se contradizem em função do presente e das perspectivas de futuro. As exclusões se alargam, mas não impedem a insurgência de movimentos plurais. E os antagonismos crescem, ainda que atravessem processos em que muitas vezes se tornam ambivalentes e híbridos. Neste contexto, escrever sobre o instituinte, em uma sociedade desigual, é instigante, colocamos, diz Linhares, diante de muitas contradições, mas também diante de singularidades. Da mesma forma, analisar e compreender a Orquestra Flauta Mágica, sob a ótica instituinte de Educação Popular, não se constitui tarefa menos complexa.

Assim, compreende-se ser o tema instituinte de grande relevância, embora represente uma categoria compreendida como dinâmica e ainda pouco explorada e, portanto, requer estado de imanente desafio ao abordá-la. Nesse sentido, busca-se percorrer um diligente caminho, na tentativa de contribuir para a compreensão das muitas

possibilidades de superação de situações-limite que a Orquestra Flauta Mágica, enquanto prática instituinte, apresenta e a partir das quais alça voo.

A música é o ritmo vital! Essa verdade expressa por Linhares durante a defesa pública dessa dissertação me fez refletir sobre a música no aspecto biológico. De fato, não é de se estranhar o fascínio que nós homens e mulheres temos pela música. Desde o ventre materno somos envolvidos pelo som e pelo ritmo da música que gesta a vida e que certamente nos acompanha ao longo da busca pela sua manutenção.

O estudo que aqui se esboça tem por objetivos focar o instituinte enquanto dimensão e conceito integrante da educação popular numa sociedade intercultural e complexa, por meio da Orquestra Flauta Mágica. A ação exercida pelo projeto é entendida, por mim, como ação inédita, como instrumento de emancipação, de libertação, de forma a analisar e compreender teoricamente a perspectiva de ultrapassagem de situações-limite no projeto instituinte de educação, no tocante à possibilidade de superação da cultura do assistencialismo em vista da instauração de projetos educativos.

Faz-se necessário, neste contexto, compreender a educação para a emancipação, enquanto prática viável de educação popular, via movimentos sociais, por se tratar de

uma educação pensada, planejada e praticada por pessoas de classe economicamente desfavorecida, no contexto coletivo, tendo como foco a ação coletiva, que busca atender às reais necessidades da comunidade.

Ao enfrentar o desafio no sentido de escrever sobre o instituinte, enquanto categoria integrante da educação popular, vem à mente a possibilidade de realizar uma comparação desta categoria com a proposta freireana¹⁸, a qual tem grande aproximação com o objeto deste trabalho: a emancipação. Assim, a ideia do inédito-viável¹⁹ em Freire é, sem dúvida, um ponto convergente do instituinte, ao qual se pretende discutir. Acredito que uma educação popular no sentido freireano terá necessariamente atenção e porá, inclusive, num contexto de dominação e de institucionalização perversa, ênfase central na sua dimensão instituinte.

Ao estudar a Orquestra de Flautas sob a ótica instituinte de educação popular, não se tem a pretensão de apresentar experiências perfeitas. Ao longo da pesquisa, estaremos com a atenção voltada para a identificação, via educação popular, de fagulhas promissoras de outra cultura político-social e educacional presente na ação educativa da Orquestra de Flautas do Instituto Cultural Flauta Mágica.

A prática desenvolvida pela Orquestra de Flautas busca priorizar o reconheci-

mento das alteridades²⁰, ponto comum das filosofias da libertação, caracteriza-se pela passagem diacrônica que parte do ouvir a palavra do outro até chegar à interpretação intersubjetiva do sentido posto pelo outro, como preconiza a ética humana, segundo Dussel (2006) revela, ainda, a sugestão de se ouvir, ouvindo-o-outro, não apenas subsumindo-o em sua totalidade, mas compreendendo-o após uma temporalidade diacrônica, em que o assumido resgata o escutado e se expressa na palavra da aceitação alterada (de alteridade).

Pode-se afirmar serem experiências diferenciadas, em que se regozije com o prazer de criar, de diferir solidariamente em uma realidade marcada pela diferença, mesmo reconhecendo as ameaças, sustos e desafios que tudo isso envolve.

Imprescindível discutir a prática da Orquestra de Flautas como possibilidade de construir novos espaços e tempos, no contexto da educação não formal, com uma organização espaço-tempo mais flexível, desenvolvendo importante papel para a ampliação da cultura científica e humanística. Bem como da ampliação da ressignificação da educação popular, de fazeres instituintes que recuperem antigos sonhos de justiça, que questionem práticas instituídas, como é o caso da Orquestra de Flautas em relação à escola Dejeni Ribeiro, buscando formas estimulantes de possibilitar educação de

maneira não convencional, porém coerente com o desejo e a realidade dos atores envolvidos em diferentes contextos.

Desta forma, as práticas instituintes, enquanto partes integrantes da educação popular devem aliar informação e ensino-aprendizagem, em prol da promoção da ampliação da cultura e construção de valores. Valores que reflitam o aumento do empoderamento da população a partir da ampliação do exercício da sua cidadania. Para isso, ela deve também trabalhar para desmistificar a ciência e motivar o pensamento problematizador crítico e investigador na compreensão-ação dos problemas sociais.

Partindo da ideia de que o ato de educar está envolvido numa trama complexa de relações que entrelaçam subjetividades, poderes, intencionalidades, histórias de vidas, cotidianos, emoções, racionalidades, corpos e mais uma série de interações invisíveis e imperceptíveis, compreender essa trama demanda abordagens teóricas abertas, inacabadas e complexas. Nesse contexto, os saberes, construídos no ato de educar, sobretudo, via educação popular, se encontram abertos às constantes mudanças, advindas da própria dinâmica do envolvimento dos atores sociais ali envolvidos. Mas afinal, o que é instituinte? O que institui esta categoria?

A necessidade do estabelecimento de uma leitura

das novas configurações sociais, visando a constituição de uma análise compreensiva marcada pela luta contra as desigualdades, embora comprometida com a pluralidade, leva a uma memória que retome e ressignifique o sentimento, a empatia da luta, do movimento, que se contrapõe aqui à apatia, ou seja, ao ideal de que nada pode ser feito e daquilo que é inevitável nas estratégias neoliberais marcadamente presentes na história oficial dos vencedores. Uma memória que evidencie que no interior de toda história existem ecos de vozes que emudeceram, mas que estas vozes fazem questão de afirmar uma positividade ética que ultrapassa as derrotas, grifando que houve luta, sublinhando com letras maiúsculas que fizeram parte dela, e, portanto, convocando para ressignificá-las no tempo presente.

Ressignificar ecos das histórias dos vencidos e/ou dos movimentos instituintes é, para Benjamin, segundo Linhares, estabelecer uma confluência entre memória (passado) e movimento cotidiano (presente), no que concerne à busca de forças, daquilo que vibra, que não se cala em direção ao futuro.

Linhares (2004) conceitua o instituinte, como movimentos incessantes, dinâmicos, contraditórios e ambivalentes que vão recriando a cultura que é inseparável da própria vida, sempre em devir, que im-

plica em transformação, fluxo constante presente em tudo o que existe no mundo, pois a mudança nasce do conflito entre os contrários. Nesse caso, em particular, por se tratar de uma construção coletiva, materializada a muitas mãos, é certo que no dia-a-dia surjam algumas arestas.

A Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, na perspectiva de Linhares, admite a contradição e a ambivalência como partes integrantes de um movimento, uma vez que a Orquestra de Flautas, embora produza conhecimento e possibilite a produção e compartilhamento de saberes, apresenta, também, contradições que não se configuram um conjunto de experiências plenas.

Direcionamos nossos olhares também nessa lógica composta de forças e movimentos dinâmicos que, muitas vezes, são congelados, por reconhecer nas práticas educativas essas características, como muito bem exemplifica a ruptura da escola com a orquestra de flautas. Portanto, é aí que a Orquestra de Flautas tem a possibilidade de encontrar brechas para desenhar uma nova prática, uma ação instituinte. O instituinte tem seu espaço no instituído e dá sentido a ele, enquanto condição de sua existência, como pode ser visualizado na ação da Orquestra de Flautas junto à escola Dejeni Ribeiro, enquanto um desejo coletivo. O instituído é formado pelas

normas estabelecidas, pelos vínculos jurídico-políticos reconhecidos socialmente na sociedade formalmente constituída, e que utiliza meios e recursos que expressem, visível e publicamente a identidade, origem e a segurança da convivência dessa alteridade dentro da mesmidade institucional. O instituído se nutre da vida cotidiana, do permanente, do premente, no caso, da escola enquanto adereço legitimado pelo controle institucional da ordem legal. Nesse meio termo, entre o instituinte e o instituído está, dialeticamente, o instituindo-se, o qual emerge no processo mesmo de sua gestação, debate, parturição de novos valores, normas e procedimentos. Temos, enfim, como condição básica da educação projetada a educação da nossa utopia, a educação vivida, aquela que encontramos historicamente e que, em processo, coletivamente procuramos transformar, considerando as particularidades e necessidades das pessoas envolvidas no projeto normalmente vinculado à educação não-formal, que acontece junto às entidades institucionalizadas. (LINHARES, 2007).

Linhares admoesta que é preciso cautela, de modo a evitar uma generalização maniqueísta, ao afirmar que o instituído sempre é mau e que o instituinte é sempre bom. Contudo, pode-se admitir que o instituído, tende à resistência quando exacerbada no aspecto

político. Da mesma forma, pode-se prever mecanismos de manutenção, conservadorismo ou, até, reacionarismo, na medida em que se acha reconhecido legal e juridicamente, fechando-se à possibilidade do novo, impedindo inovações. Isso ocorre porque em geral as práticas institucionalizadas não consideram os desejos coletivos de mudança na mesma perspectiva dos movimentos oriundos da educação popular. Na prática, quando um projeto está dando certo, costuma-se preservá-lo, mas de qualquer forma terá como critério um sadio pragmatismo, do jeito popular de conceber que “em time que está ganhando não se mexe”.

O instituído, que representa o statu quo, atua com um dispositivo de forças às vezes violentas visando produzir imobilidade, que a ruptura da Escola Dejeni Ribeiro produziria com propriedade, não fosse o movimento coletivo dos atores sociais envolvidos na atividade extracurricular, realizada junto aos alunos da referida unidade escolar, por atribuírem significado positivo a uma atividade nova, capaz de agregar novas perspectivas às vidas desacreditadas e em ritmo crescente de declínio social.

Assim, a experiência instituinte, produzida via ação da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, pode ser inferida, conforme afirma Linhares (2007), como resultante

dos movimentos endereçados e praticantes de um tipo de organização marcada pela prática permanente do exercício de autonomia e emancipação, na busca por qualidade no fazer coletivo que se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se, desta forma, à experiência pontual, isolada e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. É uma experiência aberta, que não se afirma como símbolo que tenha um significado unilateral, mas como alegoria, por seus múltiplos sentidos e leituras.

O instituinte, nem sempre diz respeito ao novo, mas representa uma busca constante do movimento emancipador, movimento este que se articula ao passado, presente e futuro. Na prática, as ações passam a ser inovadoras por serem ressignificadas e recriadas a partir da realidade de vida, exercício contínuo realizado no dia-a-dia da Orquestra de Flautas pela necessidade diária, premente, de condições para inúmeras coisas, sobretudo de ser feliz.

Segundo Linhares (2004), as experiências instituintes não são puras, não se protegem em redomas, justamente por admitirem que dada à dinâmica da realidade, na relação diária dos atores sociais existem diferenças de pontos de vista, desejos e ações. Elas se dão na vivência com a realidade e, por isso mesmo, se entrelaçam com as dimen-

sões já instituídas, como muito bem se aplica à realidade da Orquestra de Flautas. Mesmo assim, não se pode deixar de pesquisar seus impulsos criadores, novas formas civilizatórias, onde convivam múltiplas culturas, outros processos educativos e formativos, outras modalidades de educação, que reforcem a autonomia da instituição e das pessoas, e culmine em processos de institucionalização que antecedem a dúvida entre permanecer com o carisma produzido pelas práticas inovadoras em detrimento do poder. Poder oriundo da estabilidade de ações institucionalizadas. Justamente esta dualidade é o que reforça a importância deste estudo em vista da contribuição para novas formas educacionais a partir dos movimentos sociais; formas essas que contribuam com a realidade de vida da comunidade do bairro Jardim Vitória em Cuiabá-MT, como experiências que a ela se assemelham.

Assim, comungando com o pensamento de Linhares (2004), se as experiências instituintes procuram diferir em movimentos criadores e estremecer o que foi organizado pela história, o instituído também procura apropriar-se delas e, assim, garantir alguma dose de vitalidade. Em outras palavras, isto quer significar a imprescindibilidade dos movimentos instituintes, apesar das recusas que eles provocam pelas suas estranhezas, signo

da perda, em algum grau, de suas naturalizações e familiaridades. Mas, há em tudo isto perigos de apropriação dos flashes instituintes, com sua redução a um tipo de modismo ou de rótulo, com sua potência aniquilada pelos controles, subalternização e diferentes ordens de aniquilamento impostas pela dominação de poderes já estabelecidos, legitimando a dominação em seus diferentes aspectos.

A Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, contrapondo-se ao modismo e a uma reprodução estática do passado, busca, segundo minha interpretação, na experiência instituinte, sinalizar a densidade da experiência humana, recuperando, assim, o sentido de uma memória viva e pulsante, onde o olhar para o passado potencializa o presente e possibilita a construção dos projetos futuros.

Linhares (2004), argumenta que como as experiências instituintes estão sempre em devir, uma vez que são pensadas e exercitadas no presente, sem que haja um modelo a ser seguido, pisando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas enfrentando e infiltrando-se nas tramas instituídas, aproveitando frestas e contradições, é assim que afirmam a outreidade, o lugar da experiência, como criação interminável da própria vida, da sociedade e da existência e, portanto, com um potencial

capaz de surpreender-nos, de modos infinitos.

Sabe-se que a educação pode e precisa ser outra, atendendo às reais necessidades e autonomias dos que a constituem; autonomias que para serem preservadas e fortalecidas, não podem prescindir da sociedade que as sustenta, da política e racionalidade que nos organizam e de condições de vida que garantam nossa permanência como espécie no planeta que compõe o universo. Assim sendo, as experiências instituintes não podem dissolver o que elas representam como expressões marcantes de uma pluralidade de valor inestimável e relevante que elas dão às manifestações da cultura popular, organizando o fazer educativo de modo a facilitar os processos cognitivos, num empenho de superar as desigualdades sociais e escolares em um contexto de educação coletiva.

As ações instituintes, produzidas no fazer da Orquestra de Flautas, surgem do envolvimento dos atores que protagonizam a vida da própria orquestra, expressando os desejos de seus integrantes, construindo e reconstruindo de maneira dinâmica espaços de ações num processo interativo no meio em que atuam, buscando transformá-lo. O instituído é importante e necessário, daí o fato de não negar a importância da escola no processo de elaboração das ações instituintes, gerando a

crise, essencial para a elaboração de outras possibilidades de ações para além de seu interior.

É o instituinte que, como projeto de construção coletiva pelos agentes do processo educativo, se configura como algo que não é e nem pode ser dado por alguém, mas pressupõe um contexto livre, onde se possa criar possibilidades para participação efetiva de todos. Neste contexto, os atores sociais são aprendentes e ensinantes ao mesmo tempo, no sentido freireano.

No entanto, afirma Linhares (2007), qualquer observação atenta, desejosa de transformações, irá apreender outras concepções de política, de educação e de conhecimento que vêm surgindo dos mais diferentes meios sociais, na busca de atender necessidades e de se contrapor às muitas formas de opressão.

A Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, assim como muitos outros projetos, procura se legitimar, por meio de processos de institucionalização, como um modo de oficialização, que implica num reconhecimento social, que lhes permita, mediante tensões entre as relações instituídas e as instituintes, com concessões de um e outro lado, ir forjando outras formas de sentir, pensar, saber, fazer e de poder, que vão sendo traduzidas em linguagens, testemunhando processos de permanente construção coletiva.

Nesse aspecto, o poder dos atores sociais pertencentes ao projeto, reside na capacidade de produzir movimentos instituintes de superação das condições de opressão e exclusão humana, a partir do estranhamento com realidades instituídas desse mesmo sistema, para apontar outras possibilidades civilizatórias. Entendemos por possibilidades civilizatórias momentos de chegada a certas consensualidades ou valores que se imponham como marcos reguladores para diferentes culturas, e que por isso mesmo, extravasem os limites de alguns países ou etnias, e encontrem afinção na aquisição deste valor, como locus de universalidade.

Por tudo isso, argumenta Linhares (2007), experiências instituintes não podem ser confundidas nem com reformas globalizadas, nem com novidades isoladas de suas conexões históricas e nem, muito menos, dissociadas de uma outra cultura mais horizontal, onde a alteridade, a paz, a empatia e o respeito entre os humanos e os demais seres vivos possam ser exercícios diários em que as afirmações e conflitos encontrem espaços para serem discutidos e encaminhados politicamente, sem o uso de qualquer forma de violência.

O que torna possível a educação popular, do vivido, é justamente a ausência de espaço para a grande maio-

ria, mantida à margem. Estão “excluídos²¹” sem verdadeiramente o serem, em razão de que o status de poder e riqueza de poucos somente é garantido pela participação desses muitos excluídos, através da força de trabalho. É o trabalho desenvolvido por muitos que garante a reificação de poucos, os detentores do poder. Essa ação é consciente, portanto, não mítica ou naturalizadora.

Neste contexto, o processo de educação formal, encampado e desenvolvido pelo liberalismo²², privilegia a competitividade e solapa na prática política as prerrogativas de cidadania que sustentam seu próprio ideário. O espaço da escola, instituído na consolidação do capital, mantém níveis mínimos de conhecimento que garantem o enquadramento social na margem. A escola, portanto, também exerce o papel atribuído por Althusser e Bourdieu, de aparelho ideológico para fins de dominação. Contudo, há sempre possibilidades de superação, através das ações instituintes. As margens se tocam.

As ações desenvolvidas pela Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, no contexto instituinte de educação popular, possibilitam a participação efetiva do sujeito no projeto, na comunidade e consequentemente na escola, no trabalho e demais aspectos do dia-a-dia. O pensamento de Dussel (2006) desloca o eixo de

NOTAS:

referência grega atribuída ao julgamento ético, em princípio, do grupo para o sujeito, para localizá-lo, finalmente, no direito à vida, pois todo e qualquer projeto voltado às minorias só faz sentido se tiver como foco a valorização da existência humana ■

1 Silva Maria S. Stering é Mestre em Educação pela PPGE/UFMT, Coordenadora Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino do IFMT e Coordenadora do Programa Pró-Funcionário no Estado de Mato Grosso.

Mailto: silvia.stering@ifmt.edu.br

2 Luiz Augusto Passos, Professor do Programa de Pós Graduação Educação Mestrado e Doutorado da UFMT. Coordenador do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação/UFMT. Mailto: passospassos@gmail.com

3 Deste ponto em diante, este estudo passará a denominar a Escola Municipal de Ensino Básico Dejani Ribeiro por Escola Dejani Ribeiro.

4 Gilberto Mendes, maestro e responsável pelas produções artísticas do grupo desde sua fase inicial, ainda na escola, foi aluno de Konrad Wimmer (teoria musical), Afrânio Lacerda (regência) e Gilson de Mattos (harmonia e composição). Estudou violão clássico no Conservatório Lia Salgado, em Sete Lagoas-MG, onde parte de sua carreira musical se dá. Em 1978 fundou o Grupo Tronco, conjunto musical especializado em MPB, e o dirigiu até 1986. Realizou diversos concertos musicais de violão e voz, de 1980 até 1986. Em Cuiabá, fundou o Coral Canto livre, em 1992, momento em que atuou como regente e arranjador até 1996, realizando diversos concertos, entre eles Canção da América, com a participação da Banda terra. Em 1994 fundou o Coral Asa branca, em Santo Antonio do Leverger, Mato Grosso, onde atuou como regente e arranjador até 1996, apresentando-se em diversas ocasiões solenes na igreja da cidade e no encontro Nacional de Coros de Campo Grande, em 1996. Em 1988, criou a Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, desvinculando-se da Orquestra de Flautas do Jardim Vitória. O maestro foi também Professor de Flauta Doce convidado pela Universidade de Cuiabá (UNIC), no curso de Pós-graduação, *latu senso*, em Educação Artística, em 2003.

5 O projeto extracurricular, na época, objetivou a inserção de atividades diferenciadas, a fim de que o corpo de alunos do ensino fundamental preenchesse seu tempo com atividades educativas, fora do período escolar.

6 O Ensino Médio é de responsabilidade do governo estadual, ficando o município encarregado de prover a educação infantil e fundamental.

7 O turno intermediário acontecia com atividades entre o período matutino e vespertino, mais precisamente das 11 às 15 horas, antecedendo as atividades do período noturno oferecidas pela escola.

8 Salas alugadas no bairro para atender os estudantes da escola, já que a escola não comportava toda a quantidade de alunos matriculados.

9 A escola também era o local em que a comunidade realizava festas, casamentos, velórios, reuniões diversas, cultos e missas.

10 A palavra empoderamento é uma tradução livre e direta do inglês.

11 Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico de Mato Grosso (FUNDETEC).

12 Tempo mensurável, referente ao relógio e ao calendário.

13 Tempo em relação aos valores, à qualidade, ao tempo vivido e à batida do coração.

14 A figura acima ilustra o grupo em pontos turísticos de Paris.

15 Karl Marx (1996), ao analisar a sociedade capitalista e seus mecanismos de produção social, demonstra que o oprimido - proletariado - constitui base integrante da forma piramidal como a sociedade se estrutura. Ele defendia a ideia da inversão da pirâmide social, ou seja, pondo no poder a maioria, os proletários, que seriam a única força capaz de destruir e superar a sociedade capitalista e construir uma nova sociedade na qual a posse coletiva dos meios de produção, impedisse sua concentração na mão da burguesia e a expropriação da força de trabalho por parte da massa operária.

16 Demonstrações através de vídeos e internet.

17 Primeira produção em grande escala de autoria da orquestra de flautas.

18 Categoria utilizada por Paulo Freire em suas obras.

19 O inédito-viável, categoria freireana, presente desde os seus primeiros escritos, está relacionada à compreensão da história como possibilidade da qual decorre uma posição utópica que se opõe à visão fatalista da realidade. Relaciona-se ao entendimento de que a realidade não é, mas está sendo. Essa afirmação, bem como as ideias centrais que explicam essa categoria, é feita por Ana Maria Araújo Freire, em longa nota explicativa na obra *Pedagogia*

da Esperança (p.205-207). O inédito viável é compreendida também como uma palavra-ação, práxis, imbuída de uma enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica. O inédito viável carrega em si crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandezas humanas, portanto, convergindo com as práticas instituintes. (Dicionário Paulo Freire, 2008:231).

20 A palavra alteridade possui o prefixo alter, do latim, e significa se colocar no lugar do outro, na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e no diálogo com o outro. A prática da alteridade se conecta aos relacionamentos tanto entre indivíduos, como entre grupos culturais, religiosos, científicos, étnicos, etc. Na relação alteritária estão sempre presentes os fenômenos holísticos da complementaridade e da interdependência, no modo de pensar, de sentir e de agir, onde o nicho ecológico, as experiências particulares são preservadas e consideradas, sem que haja a preocupação com a sobreposição, assimilação ou destruição destas (DUSSEL, 2006).

21 José de Souza Martins, 2002.

22 Por liberalismo, este estudo entende o postulado do livre uso, pelo indivíduo ou membros de uma sociedade, de sua propriedade. O fato de uns terem apenas propriedade, sua força de trabalho, enquanto outros detêm os meios de produção não é desmentido, apenas omitido no ideário liberal. Nesse sentido, todos os homens são abstratamente iguais, fato consagrado no princípio fundamental da constituição burguesa: todos são iguais perante a lei, base concreta da igualdade meramente formal entre os membros de uma sociedade. Nessa extensão, uma segunda ideia propõe o bem comum, segundo a qual a organização social, baseada na propriedade e na liberdade, serve ao bem de todos. Um corolário dessa proposição é que, não havendo antagonismo entre classes sociais, a ação pode ser orientada simplesmente pela razão – daí racionalismo. Esse é o cerne da proposição ideológica, que visa a dominação consentida dos trabalhadores, através da operação de identificar o interesse da classe dominante (a manutenção da ordem social vigente) com o interesse da sociedade como um todo, a nação (BOBBIO, 1988).

REFERÊNCIAS:

- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Etnografia da prática escolar. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1998.
- ARROYO, Miguel González. A atualidade da educação popular. Revista de Educação Pública on-line, 11 (19): , Jan-Jun, 2002. http://www.ufmt.br/revista/edicoes_anteriores.htm Acesso: 15/09/2007.
- BACHELARD, G. A poética do devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAREMBLITT, G. F. Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática. 2. ed. Rio de Janeiro, 1994.
- BATISTA, M. do Socorro Xavier. Os desafios dos movimentos sociais frente à globalização. In: Anais do XVI Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste (EPEN N). Aracajú: jun. 2003.
- BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. Passagens. Trad. Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- BENEVIDES, Maria Vitória de M. A cidadania ativa. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. Cidadania e democracia. Revista Lua Nova/ ANPOCS, (33): , 1994.
- BERGER, Peter. O Dossel Sagrado; elementos para uma sociologia da religião. Trad. José Carlos Barcellos. 5 ed. São Paulo: Paulus, 2004.
- BOBBIO, Norberto. Liberalismo e democracia. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOFF, Leonardo. Igreja: carisma e poder. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. Virtudes para um outro mundo possível. Petrópolis: Vozes, 2006, v. I-III.
- BOGDAN, Robert; BLIKEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação; uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. A educação como cultura. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986a.
- _____. Educação Popular. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986b.
- _____. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BRÉAL, Michel. O que chamamos pureza da língua? In: Ensaio de semântica. Trad. Eduardo Guimarães. São Paulo: EDUC / Pontes, 1992.
- WARREN, Ilse e KRISCHKE, Paulo J. (Org). Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CAMÊU, Helza. Introdução ao estudo da música indígena brasileira. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1977.
- CARROLL, Lewis. Alice no país das maravilhas. Trad. Francisco Achcar. São Paulo: Ática, 2000.
- CASTRO, Mary. Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.
- CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAUI, Marilena. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. 2. ed. Movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAMÊU, Helza. Introdução ao estudo da música indígena brasileira. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1977.

CARROLL, Lewis. Alice no país das maravilhas. Trad. Francisco Achcar. São Paulo: Ática, Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1981.

COULON, Alain. Etnometodologia. Petrópolis: Vozes, 1995.

Dicionário Larousse Escolar da Língua Portuguesa. São Paulo: Larousse do Brasil, 2001.

DOIMO, A. M. A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/ANPOCS, 1995.

DUSSEL, Enrique. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

ELIAS, Norbert. Os estabelecidos e os outsiders. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. Pedagogia da indignação. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FLEURY, Maria T. L.; FISCHER, Rosa M. (coord.). Poder e cultura nas organizações. São Paulo: Atlas, 1989.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Trad. Vera Melo Joscelyne. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOHN, MARIA DA GLORIA. Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

HERÁCLITO. Sobre a natureza. Trad. José Cavalcante de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

LINHARES, Célia Frazão. Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Movimentos Instituintes na Escola; buscando dar visibilidade ao invisível. Niterói: UFF, 2004. (Mímeo).

_____. Escolas Aprendentes e Autonomia Pedagógica; Aleph - Formação de Professores. <http://www.uff.br/aleph> Acesso: 22/05/2006.

_____. Formação continuada de professores: comunidade científica e poética. Rio de Janeiro: DPA, 2007.

_____. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. Revista de Educação Pública, 16 (31): 139-160, maio-ago. 2007.

_____. O legado freireano e a educação da infância. <http://www.uff.br/aleph> Acesso 05/06/2007.

MARTINS, José de Souza. A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

MELO NETO, José Francisco. O que é popular. In: O Labirinto da Educação Popular. João Pessoa: Universitária, 2003.

MELUCCI, Alberto. A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O visível e o invisível. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. Signos. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Fenomenologia da Percepção. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Herman H. de. Música ambiente e ambiente musical encontraponto. Cuiabá: [s.e.], 2007.

PALUDO, Conceição. Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, CAMP, 2001.

PASSOS, Luiz A. O Imaginário do tempo nos processos educacionais de Águaçu. Revista de Educação. Cuiabá: UFMT, 1995.

PASSOS, Luiz A; SATO, Michèle. Educação ambiental: o currículo nas sendas da fenomenologia merleauPontyana. In: SAUVÉ, L. ORELLANA, I. SATO, M. (Dir), Sujets choisis en éducation relative à l'environnement. D'une Amérique à l'autre. Les Publications ERE-UQAM, Tome I: Université du Québec à Montreal, 2002.

PASSOS, Luiz A. O Emancipatório. Cuiabá: [s.e.], 2007.

PENNA, M. Reavaliações e buscas em musicalização. São Paulo: Loyola, 1990.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. Função social da escola. Revista Brasileira. São Paulo: Atlas, 1987.

Revista Eletrônica do Grupo Aleph. Faculdade de Educação UFF, 2 (9): , fev.-mar.2006.

Revista Eletrônica do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental (GPEA). www.ufmt.br/gpea Acesso: 13/08/2007.

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e Competência. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da educação. São Paulo: Martins fontes, 1995.

SANT'ANNA, Romildo. Caetano, um artista na mídia: o sensível, o erudito e o popular. Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação, 2(2) , nov. 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf Acesso: 06/04/2010.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz A. Pelo prazer fenomenológico de um não-texto. In: GUIMARÃES, Mauro (orgs.). Caminhos da educação ambiental - da forma à ação. São Paulo: Papyrus, 2006.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PULSAÇÕES

Produção de Subjetividades nas relações de corporeidade em tempos de “descuido de si”

por Dagmar de Mello e Silva¹

A cena...

O mundo da juventude me era desconhecido.
Estava de fora e contemplava.

Ingmar Bergman

A entrada da pesquisadora na sala de aula provocou tantos ruídos que as escutas se tornavam inaudíveis. Atorreada, ela busca situar-se diante da turbulência de ondulações sonoras que tornava aquele momento indecifrável. Enquanto psicóloga, ela aprendera que era preciso desconfiar das palavras retumbantes e altissonantes. Entendia que, por trás dos barulhos, existiam silêncios, murmúrios que expressavam coisas. Lembrou de alguns conhecimentos que adquiriu lendo Deleuze e Foucault, conhecimentos que a fizeram entender as coisas em suas intensidades, como acontecimentos que nos passam. Segui-las sem julgamentos, tentar captar suas bifurcações, rupturas, brechas, recebê-las como uma experiência que nos toque...

Pensou que assim, alguns silêncios se tornariam sonoridades, se fazendo falar na medida em que fossem penetrando por entre camadas, dobras repletas de sentidos, a princípio indecifráveis a escutas acostumadas com palavras de ordem, mas que, na superfície dos fluxos, das ondas sonoras, era possível desfazer-se de uma linguagem

tomada de poder para só então dar ouvido a outras formas de escutas ali presentes...

Naquela turma, do primeiro ano do ensino médio, reencontrou Marina, a menina que confundira com um menino no primeiro dia em que esteve na escola e, talvez porque houvesse alguma coisa em seu olhar que parecia deixar escapar aos códigos, evocou-lhe certa empatia.

A entrada da pesquisadora na sala de aula provocou estranheza. Os olhares curiosos se transformavam em perguntas que procuravam entender a presença estrangeira que não reconheciam como habitante daquele território, colocando-a diante do desafio de apresentar-se na sua própria língua em conversação com a língua deles, procurando desterritorializar fronteiras.

As palavras de Deleuze mais uma vez assaltavam seus pensamentos e ela se preocupava em falar evitando palavras de ordem. Era preciso se fazer entender, criar naquele espaço formas de fazer falar aquilo ou a quem tantas vezes foi calado. Devolver às vozes seu potencial de luta sobre toda forma de poder, deixar fluir o que escapa aos

códigos.

A proposta provocou tanta estranheza quanto a estrangeira. As falas descompassadas expressavam ritmos e intensidades de difíceis escutas aos ouvidos de uma pesquisadora que ainda trazia consigo impregnações de escutas viciadas em compreender “o que está por dentro”, e dificuldade em estabelecer relações com o que está “fora”, com o que está dito nas superfícies mesmo que turbulentas aos modos de ouvir em pautas. A pesquisadora, agora, já não mais tão estranha, expõe sua própria dificuldade de escuta e os ritmos começam a se tornar mais cadenciados aos seus ouvidos. Seria preciso, ainda, muito tempo para que ela aprendesse a perceber a potência na diversidade de ondulações de vozes que se misturam, irrompem novas vozes, se quebram para retomar novos sentidos.

Marina, a menina confundida com um menino que parecia deixar algo escapar aos códigos, pergunta sobre o que poderiam falar e a recém-repatriada pesquisadora lhe devolve a pergunta. Imediatamente um coro se anuncia pronunciando a palavra *sexo!*

- E o que vocês querem falar sobre sexo? (pesquisadora)

Novas arritmias e inten-
sidades, entre clarões e trova-
das, uma chuva de camisinhas
se anuncia pela sala. A pes-
quisadora repete a pergunta e
um menino, sob o aplauso de
todos, responde...

- Qualquer coisa menos DST,
HIV e controle de natalidade,
disso estamos de
saco-cheio...

- Pois bem, então me digam
o que vamos conversar sobre
sexo? (pesquisadora)

- Coisas ora!

- Mas que coisas? (pesquisadora)

Entre tantas vozes,
olhares ávidos, um gesto tími-
do se faz notar. Trata-se de uma
menina de aproximadamente
quinze anos com o dedo indi-
cador apontado para cima a
pedir licença para perguntar
algo...

- Gente! Alguém está querendo
ser ouvido! (pesquisadora)

Nesse instante o silêncio está
posto, como por contágio... Eu...
silêncio, Eles...
Elas... Silêncio...

- Como é o seu nome? (pes-
quisadora)

- Ângela...

- Oi Ângela! O que você tem a
dizer? (pesquisadora)

- Eu... eu tenho uma filhinha...
Um bebê de oito meses

- Hummm... Um bebê? E como
é ter um bebê? (pesquisadora)

- Difícil... A gente não pensa,
mas depois que acontece... É
isso. Não saio mais
porque minha tia só fica com
ela pra eu vir pra cá. Meu pai
me botou pra fora e minha
mãe pediu pra eu ficar na casa
dela... Aí eu fico assim...

- Assim como? (pesquisadora)

- Assim... Meio perdida sem
saber como vai ser de agora em
diante...

- E o pai do neném? Não te
ajuda? (pesquisadora)

- Não nem quer saber...

- Te ajuda compartilhar isso
conosco? (pesquisadora)

- Sei lá... Deu vontade... Não era
pra falar de sexo? Achei que
tinha a ver. Na hora a gente
não pensa e depois é que vê
quando acontece...

- Compreendo o quanto deve
ser difícil para você... (pesquisadora)

A menina concorda com a
cabeça...

- Ângela, você quer falar um

pouco mais sobre essa ex-
periência?
(pesquisadora)

- Não era só isso mesmo... Só
pra falar um pouco...

- Mas se você quiser falar mais
pode falar... (pesquisadora)

- Era só isso mesmo...

- Então, me digam uma coisa...
Vocês disseram que estão de
saco cheio de falar sobre DST,
HIV e contracepção. Tiraram,
como num passe de mágica,
uma infinidade de camisinhas
da mochila, mas, pelo visto...
Não consigo entender? A
Ângela, de certa forma parece
nos dar o que pensar sobre
isso... Pelo menos eu fico aqui
a pensar... Como é isso? (pes-
quisadora)

Marina estava silenciosa
fazendo movimentos "mastur-
batórios" em uma
camisinha que soprou sob a
forma de um pênis. Quando o
som sai de sua boca, provoca
um silêncio coletivo e sua voz
parece fazer povoar de sentidos
os tantos ruídos daqueles
meninos e meninas cuja so-
noridade das vozes ainda eram
difíceis de serem escutadas
pela pesquisadora.

- Olha, quer mesmo saber?
Queremos falar de coisas tipo...
Eu, por exemplo,
gosto de meninos e de meni-
nas, o que você acha?

Risos...

- Acho que tem gente que gosta de meninos, gente que gosta de meninas e gente que gosta de gente em geral e você, ao que parece, é uma delas. (pesquisadora)

- Não é disso que eu estou falando... Eu tô te dizendo que gosto de transar com homens e com mulheres. Aliás, muito mais com mulheres...

- Eu entendi o que você quis dizer... Mas vou repetir de outra forma. Tem gente que gosta de transar só com homens, gente que gosta de transar só com mulheres e gente que gosta de transar com toda gente... (pesquisadora)

Muitos risos...

- Ah! Mas você entende isso, ou pelo menos parece que entende... Mas vai explicar pro meu pai... Sabe, Dagmar, meu pai não quer saber disso não. Já apanhei muito na vida e tive que cuidar de meus onze irmãos pros meus pais trabalharem. As pessoas sabem mesmo é criticar, não entendem nada o que se passa com a gente. Você perguntou o que queremos falar sobre sexo? Quer mesmo saber?

A menina pálida, aparentemente pela falta de exposição ao sol, e de cabelos

curtíssimos, negros, combinando com todo o resto de sua vestimenta, descruza as pernas e planta seus boots pesados no chão, arregaça as mangas de sua jaqueta e as pernas de suas calças deixando expostas suas cicatrizes, marcas de cortes de gilete feitas por ela própria, mas que nos deixa dúvidas se, ali, em cada corte, também não estavam outras mãos segurando as suas...

Enunciações discursivas sobre DST, HIV ou métodos anticoncepcionais, palavras de ordem, mas que não se constituem dispositivos potentes que produzam desdobramentos, intensidades onde o pensamento aconteça não na interpretação, mas na experiência como se é tocado. Pensamento que atua quando forças se colocam em atividade, gerando multiplicidade, destituindo formas únicas de conceber o mundo, produzindo modos outros de conceber a sexualidade. Uma sexualidade que pulsa por acontecimentos que escapam ao controle, engendrando novos espaços-tempos, fluxos, linhas de fuga que produzam novos agenciamentos e que nos deixa em constante interrogação.

Mais uma vez o filósofo (DELEUZE, 2006) faz lembrar à pesquisadora que o "pensamento é como um mergulho que traz sempre algo à luz. Tem que fazer dobrar, e de repente se distender como uma mola" e ela, então, fica a pensar com Foucault (2006)...

[...] Tinha-me posto à procura destas espécies de partículas dotadas de uma energia tanto maior quanto elas próprias forem mais pequenas e difíceis de discernir. Para que algo delas chegasse até nós, foi, porém necessário que um feixe de luz, ao menos por um instante, as viesse iluminar. Luz essa que lhes vem do exterior. Aquilo que as arranca à noite em que elas poderiam e talvez dessem sempre, ter ficado, é o encontro com o poder; sem este choque, é indubitável que nenhuma palavra teria ficado para lembrar o seu fugidio trajeto. (p. 97).

O Corpo...

A Igreja diz: O corpo é uma culpa
A ciência diz: O corpo é uma máquina.
A publicidade diz: O corpo é um negócio.
O corpo diz eu sou uma festa.

Eduardo Galeano

Parto de Galeano e da genealogia de Foucault sobre o cuidar de si para pensar nos modos de subjetivação pelos quais o sujeito se reconhece e se afirma em sua corporeidade no mundo contemporâneo.

Assim, o filósofo francês nos leva a percorrer diferentes momentos históricos a fim de problematizar as estéticas existenciais no contemporâ-

neo. Neste percurso busco, também, diálogo com Benjamin para quem o retorno ao passado não se trata de retomá-lo como foi um dia e nos aconselha retirar-lhe a arrogância da tradição para que possamos compreender aspectos significativos que nos despertem do torpor do presente resignificando o futuro. Portanto, o que tento expor no breve ensaio que se segue é buscar rotas de fuga que possam nos retirar do ostracismo e da impotência que nos paralisa diante de discursos apocalípticos que argumentam a dissolução do sujeito por uma ordem capitalista que lhe produz subjetividades destituindo-lhe autonomia e criação.

Cabe aqui, ressaltar, que não se trata de ser ingênua por não perceber que em algum momento histórico a cultura do cuidado de si deu lugar a uma cultura de sujeição. Mas de buscar os enfrentamentos para que o desânimo e a desesperança dêem lugar a uma inveja do futuro.

Assim, Foucault em suas últimas obras sobre a ética existencial do sujeito, nos reporta à antiguidade grega para mostrar que experiência ética se efetivava por meio de todo um conjunto de técnicas relativas ao bom uso dos prazeres, da virtude e da temperança.

Em história da sexualidade o pensador francês comenta que:

[...] o princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram repletas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais [...] (FOUCAULT, 1985, p. 50).

Para os filósofos antigos, o cuidado de si se referia a uma "ética de si" entendida como uma experiência dos prazeres, a substância ética da moral antiga, diferente da experiência cristã da carne e da experiência moderna da sexualidade; possibilitava ao homem antigo uma reflexão sobre os seus modos de existência, para que a trajetória de vida do sujeito fosse marcada pela felicidade e pelo domínio de seus instintos.

Os estudos de Foucault nos mostram como na antiguidade a questão dos prazeres foi problematizada a partir de técnicas de si, que tinham como objetivo maior fazer com que o sujeito fosse senhor de seu destino.

Sobre isso, Foucault (2004), comenta que:

[...] a epiméleia heautoû (o cuidado de si e a regra que lhe era associada) não cessou de constituir um princípio fundamental para caracterizar a atitude filosófica ao longo de quase toda a cultura grega, helenística e romana. Noção importante, sem dúvida, em Platão. Importante nos epicuristas, uma vez que em Epicuro encontramos a fórmula que será tão frequentemente repetida: todo homem, noite e dia, e ao longo de toda sua vida, deve ocupar-se com a própria alma [...]. Entre os cínicos a importância do cuidado de si é capital (FOUCAULT, 2004, p. 12)

É importante ressaltar o fato de que o sujeito, ao cuidar de si, estaria necessariamente cuidando do outro e a exemplo disso estão os estóicos cujas doutrinas e condutas estavam voltadas as necessidades da humanidade.

A ética que para os antigos era relativa a toda uma maneira de ser e de se conduzir. O homem virtuoso era aquele que conduzia sua vida mediante a prática do cuidado de si. Ser livre significava não ser escravo de si mesmo, de seus instintos. Essa liberdade significava um domínio do sujeito em relação a si mesmo.

Se nas culturas antigas (grega e greco-romana), o espaço de subjetivação e de constituição do sujeito, enfatizava a liberdade e a produção

de si mesmo, com o Cristianismo o cuidado de si passou a ser visto com desprezo. Trata-se agora, de uma nova técnica de si, onde as condutas são controladas por uma metafísica cristã que controla não só as condutas, mas, pensamentos, movimentos mais íntimos de nossos desejos, assim, o ideal cristão culpabiliza as investidas do corpo considerando que a revelação só pode ser concedida mediante a renúncia de si.

A entrada na modernidade dá início a um período marcado pelo estatuto das ciências humanas originando saberes que se configuravam em instituições como os hospitais psiquiátricos, prisões e até mesmo, posteriormente a escola.

É nesse momento que o saber se institui como forma de poder, biopoder, que captura os corpos através de mecanismos de controle, técnicas sutis, de docilização e domesticação. Uma disciplinalização dos corpos que se dá nas práticas sociais cotidianas.

Biopolítica da espécie humana, esfera de atuação do poder político que amplia sua ação para os próprios processos de vida onde os homens-espécie são regulamentados por mecanismos exercidos pelas instituições.

Nesse contexto se evidencia a naturalização de verdades tidas como universais. O propósito aqui nos parece atender a uma instrumentalidade técnica que veio se

sofisticando ao longo desses tempos para cá e mudando suas formas de atuação.

Poder-se-ia dizer até, que o bio-poder proposto por Michel Foucault, nos tempos atuais, não mais atuaria por mecanismos de coerção disciplinar, mas sob outras formas de controle e regulamentação que buscam produzir nos sujeitos a satisfação dos desejos, do prazer e do consumo em massa.

Mas, Nietzsche (2005), ao proclamar nossa condição “humana, demasiadamente humana”, nos lembra que toda e qualquer espécie de conhecimento e forma de valoração são produzidos pelo e para o homem servindo a algum propósito.

Portanto, retomando o ponto de partida desse ensaio e chamando ao diálogo Galeano, entendo que, nessa perspectiva “o corpo” pode até dizer-se como festa, mas, pelo visto, nem sempre divertida já que, ao longo da história, na maioria das vezes, foi sendo aprisionado a circunstâncias territorializadoras, domesticadoras, disciplinadoras e tantas “dores” mais que ajustam o corpo as demandas do “outro”. Um “outro” que circunscreve e determina nossos modos de ser e estar no mundo. Limitando a liberdade de nossas expressões corporais, delimitando nossos movimentos, cerceando relações “festivas” com nossa própria corporeidade.

Assim, minha intenção ao expor uma das experiências

que compartilhei com alguns jovens que participaram de minha tese foi tentar realizar algumas conversações² que possam fazer emergir espaços/tempos instituintes de uma estética de existência que, provocando o reconhecimento da necessidade de olhar para si, de dizer-se ou de “cuidar de si”, nos confira potência para consistirmos como sujeitos livres para resistir e criar ■

NOTAS:

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Graduada em Psicologia (UGF). Professora do Curso de Pedagogia da UNESA e pesquisadora do Aleph/UFF.

2 “certas conversações” que, segundo Deleuze (1992), “duram tanto tempo que não sabemos mais se ainda fazem parte da guerra ou já da paz.”

REFERÊNCIAS:

- DELEUZE, Gilles. Conversações, 1972 – 1990. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si Como Prática da Liberdade. In: FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. Col. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema – Coleção Ditos e Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. História da Sexualidade III: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985
- NIETZSCHE, Friedrich. Humano, Demasiadamente, Humano. In: NIETZSCHE, Friedrich. Obras Incompletas. Col. Os pensadores. São Paulo, SP: Nova Cultural, 2005.

As artes integradas, a leitura de mundo e a construção do conhecimento.

por Karine Cardoso Duarte, Priscilla de Freitas e Samilly Oliveira Diniz¹

Resumo:

Este texto conta um pouco de nossas vivências enquanto bolsistas de Iniciação à Docência no subprojeto de ensino e de pesquisa participante “Artes integradas, a leitura de mundo e a construção do conhecimento”, realizado em uma Escola da Rede Municipal de Educação de Niterói. Neste, buscamos incentivar e motivar a livre expressão dos estudantes durante oficinas de arte-educação, pois acreditamos auxiliar no desenvolvimento dos mesmos.

Palavras-chave: Artes integradas, contação de história e lúdico.

Texto:

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva.
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu
Vai voando, contornando a imensa curva Norte e Sul
Vou com ela, viajando, Havai, Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela branco, navegando, é tanto céu e mar num beijo azul.
Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar
Basta imaginar e ele está partindo, sereno, indo
E se a gente quiser ele vai pousar(...)
(Toquinho – Aquarela)²

A música “Aquarela” de Toquinho fez parte de uma das atividades desenvolvidas no subprojeto “As artes integradas, a leitura de mundo e a construção do conhecimento”. Este foi realizado em uma escola municipal de Niterói e deu continuidade ao trabalho realizado em 2007 com o projeto “As artes Integradas e o resgate de identidade cultural do aluno: dialogando com a diversidade e a multiplicidade”.

Iniciamos nossas ações em abril de 2008. Fomos encami-nhadas pela equipe dirigente da escola para o trabalho com um grupo de referência³ do 1º ano do 2º ciclo,

com crianças de 8 à 10 anos, no qual foi nossa colaboradora a professora Alice Guagliardi⁴.

O subprojeto faz parte do Projeto de ensino, pesquisa e extensão “As “artes de fazer” a educação em ciclos na rede municipal de Educação de Niterói” que tem como objetivo ampliar os diálogos entre os estudantes e professores das licenciaturas da Universidade Federal Fluminense e os das escolas da Rede Municipal de Niterói, que estão organizadas pedagogicamente em ciclos.

Segundo a Portaria 125 de 2008 da Fundação Municipal de Educação:

Ciclo é a forma de organização do currículo, do espaço e do tempo escolar, baseada nas características biológicas e sócio-culturais do desenvolvimento humano, engendrando a realização de um trabalho pedagógico em que a idade, os interesses comuns e os aspectos cognitivo e sócio-afetivo dos alunos são os eixos articuladores do processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais.

A proposta de ciclos da referida rede tenta superar a fragmentação do currículo ocasionado pelo regime seri-

ado durante a escolarização, e compreendem períodos que excedem as séries anuais, buscando favorecer o respeito às diferentes procedências e estilos de aprendizagem dos estudantes.

Os ciclos escolares possuem aspectos como o processo de avaliação continuada, que não se compara com a progressão automática, pois busca acompanhar todo o processo de aprendizagem do estudante; a concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que está baseada nas características biológicas e sócio-culturais do desenvolvimento do aluno e composição dos grupos por critérios etários que possibilitam uma nova ordenação dos tempos e espaços escolares.

Foi possível perceber que nesta escola, assim como em outras da rede de Niterói, ainda estavam em processo de aceitação com relação à proposta de ciclos. Observamos, neste espaço, a criação de um movimento de leitura, em que todos os estudantes faziam a leitura de livros arquivados nos grupos de referência, em horário determinado pela escola. Percebemos também a utilização de recursos didático-metodológico que estão dentro da perspectiva sócio-interacionista e que dialogam com a proposta dos ciclos escolares.

No contato com a comunidade escolar buscamos dialogar por meio da pesquisa participante. Compartilhamos com Brandão (2003) a idéia de

uma interação pautada na busca de “uma nova relação entre pessoas que conhecem pessoas, através de quem conhece o que conhecem, e a realidade que umas e outras aprendem a conhecer e reconhecer” (p.64). Desta forma, a pesquisa deixa de ser apenas uma observação, tornando este processo um constante diálogo entre pesquisador-participador e o sujeito pesquisado que deixa de ser um mero objeto de pesquisa.

Em nosso subprojeto tínhamos como objetivo incentivar e motivar a livre expressão, dando espaço para que a criatividade contida nas crianças pudesse fluir.

Nos encontros semanais com o grupo buscamos trabalhar com diversos gêneros literários, tais como jornais, revistas, histórias e filmes infantis, realizando oficinas com atividades lúdicas de arte-educação. A contação de histórias era uma das atividades desenvolvidas. Nesta atividade, buscamos valorizar a importância da leitura por meio da interpretação e re-escrita do lido, dentro da perspectiva crítica (Paulo Freire, 1997).

Nosso subprojeto tinha como base a concepção de arte-educação de Ana Mae Barbosa (1984), a qual acredita que a arte é auxiliadora no desenvolvimento da cognição, pois pode ampliar a capacidade de aprender do ser humano. Na arte não existe certo ou errado, sendo importante para

as crianças, especialmente para aquelas com dificuldades de aprendizagem, pois possibilita ousar, experimentar, explorar e revelar novas capacidades. Pensamos que a arte seja um meio significativo de potencializar o interesse dos estudantes pelo aprendizado.

Também dialogamos com a idéia que Vygotsky (2003) traça sobre o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico enfatizando a interação com o outro na aprendizagem, de forma a nos apropriarmos da cultura através da interação com o outro.

Ao trabalhar com essa concepção, realizamos as oficinas sempre em grupo para que os estudantes pudessem trocar informações e idéias, construindo conhecimento significativo.

Lucio Abbondati e Lucia Abbondati (2007) também participam de nossas reflexões, pois os mesmos abordam que a arte é um dos possíveis caminhos para libertar o humano da condição de reprodução, transcendendo as limitações impostas pelos mecanismos de controle social que determinam condutas padronizadas, possibilitando visualizar o mundo sob uma nova ótica.

Partindo da concepção que a arte é libertadora do humano e auxiliadora da cognição é que buscamos trabalhar com oficinas de arte que

potencializem a livre expressão e criação, tanto artística quanto escrita.

Na primeira atividade propusemos que os estudantes desenhassem algum animal com a primeira ou a segunda letra de seus nomes, visto que em alguns casos com a primeira letra não existia na língua portuguesa nenhum animal, como “W”, por exemplo. O grupo apresentou grande dificuldade na produção desta oficina, visto que apesar de ilustrarmos os nossos desenhos de animais, como o “sapo” de Samilly e o “peixe” de Priscilla, a atividade era livre. Identificando esta dificuldade das crianças para desenharem, refletimos com Lucio e Lucia Abbondati (2007), que vivemos numa condição de limitação a capacidade criativa.

Iniciamos, a partir desta experiência um bloco de oficinas com a contação de histórias visando o trabalho com a capacidade criativa por meio da arte-educação.

Entre as histórias trabalhadas estava “O Mágico de Oz”⁵. Após a contação desta história propusemos que os estudantes dessem um novo final para a mesma.

Analisando os desenhos e textos produzidos, percebemos o desejo de que o “Mágico de Oz” lhes desse: casarões, armas e árvores de dinheiro. Identificamos no grupo a vontade de que personagem principal pudesse transformar

sua realidade, mais especificamente as suas condições de vida. Tal fato nos conduziu a reflexão sobre o papel da escola para as classes populares. Percebemos que a mesma é vista como um local que possibilita o êxito na vida.

Levamos em um encontro posterior o livro “Medroso! Medroso!”⁶. Propusemos uma atividade chamada “Carta”. Nesta, cada estudante deveria escrever e enviar uma carta para um amigo. Pensamos essa atividade com o intuito de melhorar a afetividade e a relação do grupo, sendo bem aceita pelos estudantes que dela participaram sem resistência. A idéia era de ir até uma agência dos correios, mas não foi possível. Então realizamos uma simulação, por meio do teatro, sobre o envio das cartas em uma agência dos Correios. Neste momento, verificamos que dois estudantes não tinham escrito uma mensagem bem como não haviam recebido carta de colega algum. Os alunos ao perceberem que ambos não haviam recebido carta decidiram escrever um para o outro e continuaram a participar da encenação.

Trabalhamos com o grupo também a história “Toda criança gosta.”⁷. Partindo deste livro desenvolvemos diversas oficinas, entre elas, a das “Profissões”. Propusemos que pesquisassem em revistas as profissões que pretendiam exercer no futuro. Em seguida, sugerimos que escrevessem

ao lado da figura qual era e por que haviam escolhido tais profissões.

Com o decorrer das oficinas, identificamos uma possível mudança no pensamento dos estudantes com relação a sua formação, visto que nesta atividade as escolhas das profissões não aconteceram pautadas apenas em aspectos ligados a satisfação financeira como as de modelo ou de jogador de futebol. Percebemos que as crianças fizeram escolhas com base em princípios divergentes daquele que a mídia em geral valoriza e uma das profissões escolhidas foi a de cientista. Analisamos tal acontecimento como a possível expressão de um interesse real pela profissão e não apenas devido aos aspectos financeiros.

Ao desenvolvermos este projeto percebemos como a arte é um potencializador do desenvolvimento da livre expressão do sujeito, visto que as crianças apresentaram a cada nova oficina uma melhoria significativa na sua expressão escrita, pictórica e corporal. Pudemos detectar tais transformações, em especial, devido a vontade dos próprios estudantes em criar uma oficina para a construção de brinquedos, com diversos tipos de materiais. Acreditamos que tal interesse tenha surgido após a realização da oficina com o livro “Toda criança gosta...” na qual potencializamos este espaço por eles

pensado.

A princípio, não imaginávamos como iriam se sair, mas durante a oficina percebemos que os estudantes produziram brinquedos com cores variadas e diferentes formas, como aviões, casinhas de boneca, pula-corda, carros, bonecos, superando as dificuldades materiais. A construção de tais brinquedos possibilitou um melhor relacionamento em grupo, pois promoveu brincadeiras e uma grande integração entre as crianças e destas com os brinquedos. Após o encerramento da oficina propusemos à professora a realização de uma exposição dos objetos para os outros grupos da escola.

Foi possível perceber que em 2007 e ao longo de 2008, nossa presença na escola foi uma contribuição significativa para os alunos. Percebemos que as oficinas foram espaços nos quais puderam expressar-se verbal e artisticamente. Percebemos também que com a nossa presença na escola as professoras despertavam para a possibilidade de parceria no trabalho, buscando trocar anseios e construir conosco alguns caminhos diferenciados para as práticas educacionais. Contamos sempre com o apoio das professoras de referência, pois as mesmas acreditavam que o projeto era uma forma diferenciada de contribuir para a formação dos estudantes.

Para nós o projeto possi-

bilitou um novo olhar sobre as práticas educativas favorecendo a reflexão não apenas sobre o trabalho do outro, mas principalmente sobre o nosso próprio fazer docente. Tem possibilitado experimentar uma práxis como professoras-pesquisadoras ■

NOTAS:

- 1 As autoras são bolsistas de Iniciação à Docência, no ano de 2007 e 2008, do Projeto de pesquisa participante "As artes de fazer a educação em ciclos" (PROAC – UFF).
- 2 Endereço eletrônico: www.vagalume.com.br, consultado em 20 de setembro de 2008.
- 3 Entende-se por Grupo de Referência o grupo de alunos organizado em função de suas idades, que será constituído no início de cada período letivo, mediante processo de Agrupamento.
- 4 Professora da Rede Municipal de Educação de Niterói. Trabalhou com o grupo de referência do 1º ano do 2º ciclo, em 2008.
- 5 BAUM, Lyman Frank. O Mágico de Oz. Editora Ática, 2003.
- 6 BELINKY, Tatiana. Medroso! Medroso! São Paulo. Editora Ática, 1985.
- 7 HETZEL, Beatriz Bozano. Toda criança gosta. Rio de Janeiro: Manati, 2007.

REFERÊNCIAS:

- AZANHA, José Mário Pires. Uma Idéia de Pesquisa Educacional. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: Con fitos e acertos. 2. ed. São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.
- DAVID, Leila Nivea B. K., DOMINICK, Rejany dos Santos, FERREIRA, Sueli Camargo, NAJJAR, Jorge Nassim Vieira. Diálogos em processo no projeto "Compartilhando os caminhos da educação em ciclos: as 'artes de fazer' a educação em ciclos nas escolas da rede municipal de educação de Niterói". Anais do Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos. Niterói (RJ), UFF, 08 a 11 de agosto de 2005.
- FME – Fundação Municipal de Educação de Niterói. Portaria Escola de Cidadania nº 125. 2008.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JUNIOR, Lucio Abbondati e ABBONDATI, Lucia Vasconcellos. Jogos e soluções interativas: sua importância para o universo corporativo, a educação, a saúde e as relações interpessoais no século XXI. Rio de Janeiro: Quality Mark, 2007
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2003.

Explorando acontecimentos

por Rose Clair Pouchain Matela

Paralelamente aos acontecimentos “oswaldianos”¹, muito próxima e tocada, eu fazia o Curso “Mutações: a condição humana”² e uma das palestras me remeteu imediatamente para tais acontecimentos. O que vou escrever a seguir é uma tentativa de “costurar o tempo” através dos sentimentos vividos diante desta situação de violência e obscurantismo e a palestra “Delicadeza” de Maria Rita Kehl.

Na verdade, várias foram as palestras que permaneceram comigo desde a saída até a minha casa, se inscrevendo no meu corpo e mexendo muito comigo. O que vejo de belo e admirável nestas palestras é a capacidade que os palestrantes têm de nos presentear e nos tocar com a beleza de seus pensamentos. Digo beleza, porque considero especiais aquelas pessoas que nos “hipnotizam” com suas idéias, instigando em nós outros pensamentos.

Várias vezes no percurso centro/casa, algumas amigas que faziam o curso comigo foram companheiras de dúvidas, angústias, descobertas, estranhamentos, afinidades e “alegrias de pensamentos”.

Momentos de “delicadeza”.

Escutando Kehl uma sintonia de tempos ia se delineando. Ela chamou nossa atenção para o fato de que os homens não são naturalmente delicados. “E talvez por isso, a delicadeza por não ser própria do humano, é que ela é tão necessária para que a condição humana não se perca, não se brutalize.”

A delicadeza aqui não é vista nem como “polidez insultante dos poderosos”, nem como “polidez sutil e insultante dos fracos.” Partindo de Kehl, entendo que talvez seja a capacidade de na complexidade da vida ter sutileza para não nos embrutecermos, não atropelarmos os outros, não desrespeitarmos a vida. Para isso, é preciso tempo e memória para tecermos experiências.

O homem criou e expandiu um sem número de artefatos de morte; o homem valoriza e aperfeiçoa infinitos recursos para exhibir sua suposta superioridade sobre os semelhantes, ferindo continuamente o frágil equilíbrio entre as representações do eu e do outro. Só o homem é capaz de ferir o silêncio, aniquilar a

A missanga, todas a vêem.
Ninguém nota o fio que,
em colar vistoso, vai compondo as missangas.
Também assim é a voz do poeta:
um fio de silêncio costurando o tempo.

Mia Couto

escuridão, desacreditar do mistério, acelerar o tempo.
(Kehl)

Kehl nos diz ainda que o valor estético da delicadeza desponta quando somos capazes de estancar o tempo acelerado do capitalismo contemporâneo que nos conduz a um estado muitas vezes de torpor, impotência e indiferença, possibilitando a criação de um outro tempo e lógica nas relações sociais.

Aqui me lembro também de Benjamin³ que ao propor aos historiadores marxistas uma fundamentação num princípio construtivo, capaz de fazer com que o pensamento inserisse não só o movimento das idéias, mas também a sua imobilização, revelava a potência transformadora de um procedimento que cessando o pensamento subitamente, pudesse desnudá-lo, descortinando as tensões dos acontecimentos, e possibilitasse reflexões críticas que ensejassem novas configurações. “A dialética para Benjamin só se pode fazer hoje como fotografia, que fixe a imagem e o lugar das coisas arrastadas pelo turbilhão.” (Konder, 1999: 105).

"Imagens dialéticas" e "efeito de estranhamento ou distanciamento"⁴, provocam desconforto perante o vivido, nos instigando a "interromper" o fluxo dos acontecimentos, como forma de escapular das opressões cotidianas, das continuidades, visto que neste movimento de estranhamento são criadas as condições de produzir desvios, discontinuidades, que propiciam outras ações frente a realidade existente.

Como potencializar, no entanto, as "imagens dialéticas" perante um pensamento dominante carregado de continuidades e imobilizações?

Encontro na filosofia de Benjamin fagulhas de rebeldia frente às continuidades, ao observar uma estreita sintonia com a articulação que o autor faz em seu trabalho entre vida e obra, entre ciência e existência, o que nos possibilita ver nos acontecimentos, grandes ou pequenos, o movimento dialético dos fragmentos que compõem um todo em constantes rearranjos.

Seu método resulta em que na obra o conjunto da obra, no conjunto da obra a época e na época a totalidade do processo histórico são preservados e transcendidos. O fruto nutritivo do que é compreendido historicamente contém em seu interior o tempo, como sementes preciosas, mas insípidas. (BENJAMIN, tese 17, 1994: 231).

Por este procedimento, podemos descobrir os vestígios e os detalhes que se tornam significativos no momento em que escapam das "sombras", expressando o significado histórico-político da composição de uma obra. Assim sendo, tudo pode ser transformado em objeto de observação pormenorizada, uma vez que há nestes resquícios "uma concentração de significações diversas na intensidade de uma forma única, espécie de mundo em miniatura ou, na terminologia leibniziana, de mônada." (Gagnebin, 1992: 44)

Desse modo, nosso autor percebia a energia crítica e, portanto, política do pensamento, que dialeticamente, possibilita a partir da observação minuciosa de fragmentos num primeiro instante sem importância ou estranho, a condição para penetrar no mundo histórico do cotidiano, (re)interpretando-o e (re)fazendo-o permanentemente, pelos fios que se entrelaçam na construção de nossa existência.

Como manter acesa a chama do desvio, do intuitivo em momentos de "extremo perigo"?

Talvez possamos encontrar na poesia de Oswaldos desvios e vislumbrar a importância da (re)criação de uma linguagem que não separa ação de conhecimento, ato e palavra, como possibilidade da experiência. "(...) Benjamin considera devasta-

dor o equívoco que cinde palavra e ação. Porque o ato não é, nestes domínios, o que está no fim de um processo, mas a própria linguagem em seu exercício." (MURICY, 1998: 90).

A poesia "erótica" de Oswaldos nos coloca cara a cara com nossos preconceitos e tabus. Sem concessões, sem rodeios ou falsos moralismos, ela vai fundo em nossas histórias de vida, revolvendo memórias e experiências, que muitas vezes não queremos lembrar, ou melhor dizendo, não estamos preparados para lembrar. Ela nos toma de assalto, nos arrebatava e, mesmo que não que desejemos, de alguma forma mexe conosco. Neste momento alguns aproveitam e buscam rever e ou superar preconceitos, outros reafirmam o obscurantismo.

os rebolados das moças nas passarelas são rebolados que não contam. antes diria de tais rebolados – como de frangos ou frangas que quebram as asas – serem rebolados de gringos ou de sujeitos pouco afeitos, digamos, aos rebolados da cama.

os rebolados mucamas
os rebolados da ante-câmara
são os rebolados das baianas, das falsas baianas;
fatal, o rebolado da moça que, no ônibus,
ultrapassa com uma quebra de cintura ou de bunda
o obstáculo entre o trocador e o corpo –
melhor, quando tal rebolada atrai os olhos
sobre o espesso do corpo que se transforma em poema
e resta aos atônitos que olham
apenas no minuto clarão de si mesmo.

não, o rebolado
como diria bandeira, do conde julião;
não, o rebolado da opressão
mas o rebolado das belas tetas, dos belos e cheios, principalmente cheios, quadris
não o rebolado dos rebuçados americanos
– tylenóicos, aspirínicos, sonambúlicos, abulínicos, apolínios –
mas o requebrado das mulheres, sem mais.

os rebolados das bundas que ajeitam as calças para que elas modelem para que elas refaçam com mão e observação de artista a matéria do corpo que só a matéria sobrevive na imagem dionisíaca da mulher. desta matéria, o estupor – êxtase e entusiasmo – perene que, se foge à medida exata do deixar livre a bunda e prendê-la nos panos da calça, não mais permite ao

rebolado
o seu rebolar

entretanto, quem mais afeito ao corpo vara, ao corpo büdchen, de rebolado não fala;
fala da imprecisão metódica com que os pós-corpos posam,
com que os pós corpos – estrelas – impõem como corpos.
descorpos que são a medida exata do nada cigarro

do nada bebida
do nada combustão
corpos que se espelham
em Guantánamo, em gaza, nos guetos
um corpo vara é também um corpo político
que apaga do corpo o que do corpo urge
diria até que o que urge apagar está na periferia do corpo
em seus azedumes

no cancro, nos gases, nas pústulas – na urina e fezes.
um corpo vara corre o risco de apagar o que o espírito faz urdir em segredo no corpo a
incontenção do errôneo – do enfarte,
da cantada,
da trepada
do tesão.

o corpo vara é um corpo limpo – assim mesmo como quando os generais mandavam limpar a casa, ou como quando os eugeniastas mandavam salvar a raça ou mesmo quando os

aristocratas mandavam purgar o sangue – o corpo vara é um corpo canalha
um corpo vara não é um corpo marilim
não é corpo suicida, como o de carmem miranda
um corpo vara não vara madrugadas
não cai, não se desequilibra nem nunca leva porrada
um corpo vara é um corpo campeão
como o de uma vaca
não o corpo daquelas vacas palustres
que andam rebolando as ancas
que andam ruminado tesão
que essas antes de tudo
rebolam felizes
pelo que são
ou ainda o corpo égua
como os das gregas
como o das mulheres de dioniso
que relincham e põem a seus pés
o cortejo dos deuses
um corpo que rebola
permite-se ser cachorra
cadela
aluvião
um corpo que rebola
que quebra
requebra
seja no levantar da calça
seja no passar pela catraca da contenção
um corpo que rebola
que quebra
e requebra
é contra o corpo vara
é corpo social
derrisão⁵

Penso, então, que a poesia “erótica” de Oswald tem sintonia com esses pensamentos ao suscitar estranhamentos, desconfortos, receios, porque ela nos convida a romper com a hipocrisia de nosso tempo. Ela nos convida ainda a refletir sobre o lugar de nossos afetos em vidas cotidianamente desperdiçadas em relações superficiais e efêmeras, em relações mercantilizadas e banalizadas. Em vidas em que o individualismo se torna a norma de nossa existência.

Como diz Kehl citando John Berger

Os poemas que não lidam com desfechos de nenhuma ordem, atravessam os campos de batalha, cuidam dos feridos e ouvem os monólogos delirantes de triunfantes e de derrotados, trazem consigo os poemas – uma espécie de paz não por qualquer virtude anestésica ou de fácil consolidação, mas por conterem o reconhecimento e a promessa de que as experiências não podem desaparecer como se nunca tivessem existido.

Ouvindo a palestra do professor Franklin Leopoldo novamente me vi relembrando os acontecimentos vivenciados por Oswald, quando nos falava que nosso tempo vive um vazio de pensamento, um modo de vida e de relações humanas em que nos isolamos cada vez mais, em que nossa

sociabilidade é permeada de relações fundamentalmente competitivas e, portanto, desprovidas de experiências e de delicadeza.

A ausência de pensamento, mais do que falta de reflexão, significa que a própria existência é pautada pelo vazio e que as tentativas de atribuir sentido singular à vida acabam por seguir os desvios e os diversionismos que o sistema oferece com abundância e aparente variedade, mas que convergem todos para o lugar vazio em que a subjetividade e a historicidade se dissolvem no conformismo e na indiferença.

Alguns acontecimentos como “nosso sarau”⁶, ao “parar” o tempo acelerado da contemporaneidade possibilita elaborarmos uma experiência que busca superar o vazio de pensamento, ao favorecer a construção de um tempo, tecido de vidas, de delicadeza.

Um tempo-espaco de reflexão coletiva, constituído de encontros que procuram escapar da rotina, da lógica hegemônica que orienta nossas vidas, enfim dos aprisionamentos cotidianos. Encontros que nos atravessam e nos transformam. Não grandes transformações, mas pequenos movimentos que nos alimentam e nos fortalecem diante do poder de um “vazio de pensamento.”

Escrever este acontecimento foi uma tentativa de

inscrevê-lo em minha vida, não deixando simplesmente passar, não deixando que a velocidade do tempo o apagasse. Registrá-lo em minha memória e compartilhá-lo no sarau, propiciou torná-lo experiência ■

NOTAS:

1 Oswaldo Martins, ex-Professor de Literatura da Escola Parque demitido em setembro de 2008, por ter um blog no qual publica suas poesias, dentre elas poesias eróticas.

2 Lançado recentemente o livro das palestras: NOVAES, Adauto(org). A Condição Humana: as aventuras do homem em tempos de mutações. Rio de Janeiro: Editora Agir; São Paulo: Edições SESC SP, 2009.

3 Benjamin, 1994: tese 17.

4 Na sua perspectiva de teatro épico, Brecht propunha a criação de efeitos de estranhamento que incitam uma postura crítica e de intervenção por parte dos espectadores. Cessando a continuidade da ação e, portanto, a concentração do espectador no desfecho, este é lembrado que a arte não é a vida, marcando a teatralidade e o artifício da representação. "O teatro épico é o teatro do herói surrado; o herói não surrado não se eleva à reflexão." (Benjamin). Citado em Konder, 1999, p.75.

5 Antíode para Gisele Búdchen – Oswaldo Martins, 2009. (<http://osmarti.blogspot.com/>).

6 Encontro regular de amigos que tentam manter acesa a chama do pensamento.

REFERÊNCIAS:

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v.1).

GAGNEBIN, Jeanne Marie. História e narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva: FAPESP: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994. (Coleção Estudos: 142).

KONDER, Leandro. Walter Benjamin: o marxismo da melancolia. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MATELA, Rose Clair Pouchain. Cineclubismo: memórias dos anos de chumbo. Rio de Janeiro, Editora Multifoco, 2008.

MURICY, Kátia. Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

