

Urbânia 5



Editora Pressa, 2014.

Todos os direitos reservados são públicos.

editorapressa.org

URBÂNIA 5

Editora responsável

Graziela Kunsch

Coeditora convidada neste número

Lilian L'Abbate Kelian

Projeto gráfico

Vitor Cesar, com Frederico Floeter

Assistente: Deborah Salles

Colaboradoras e colaboradores

Aldo Victório Filho, Aline Paes, Ana Caroline da Silva de Jesus, Ana Cristina Duarte, Ana Lucia Pontes, André Fernando Baniwa, André Gravatá, Andrea Dip, Anna Dulce, Annette Krauss, Augustin de Tugny, Bárbara Fernandes, Beatriz Trevisan, Carlos Fausto, Carolina Nóbrega, Carolina Cruz, Carolina Oliveira, Carolina Sumie Ramos, Cayo Honorato, Cibele Lucena, Clarice Kunsch, Comboio, Danielle Sleiman, Danilo Ramos, Diogo de Moraes, Dione Pozzebon, Donizete Maxakali, Dora Silveira Corrêa, Elaine Fontana, Eliel Benites *Kunumi Rendyju*, Eloisa Domenici, Emily Pethick, Equipe da Escola Politeia, Estudantes de Salários para Estudantes, Federico Zukerfeld, Gabriel Menotti, Gilberto Machel, Gilmar Maxakali, Gabriella Beira, Gabriela Sakata, Graziela Kunsch, Helena Singer, Helena Zelic, Iara Haasz, Jakob Jakobsen, Joana Zatz Mussi, Jorge Menna Barreto, José Pacheco, Josias Marinho,

Júlia Lotufo, Kiko Dinucci, Kiusam de Oliveira, Laura Viana, Lilian L'Abbate Kelian, Loreto Garin Guzman, Luiz Claudio Cândido, Maria Berríos, Maria Cecília Moraes Simonetti, Maria Helena Franco, Marina Vishmidt, Marquinhos Maxakali, Marta Neves, Manolo, Movimento Passe Livre (MPL) - São Paulo, Mujeres Creando, Nádia Reciola, Natália Lobo, Nilda Alves, O MAL EDUCADO, Osvaldo de Souza, Pablo Lafuente, Paulo Delgado, Pedro Felício, Priscylla Piucco, Rachel Pacheco, Rafael Maxakali, READ-IN, Ricardo Baitz, Ricardo Jamal, Ricardo Ramos, Rosângela Pereira de Tugny, Setor Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Sofia Cupertino, Stela Guedes Caputo, Tatiana Guimarães, Tassiana Carvalho, Tiago Judas, Thauany Freire, Thiago Gil, um grupo de educadores da 31ª Bienal, USINA, Vera Lúcia Simonetti Racy, Whellder Guelewar, Yaacov Hecht e Yvan Dourado

ISSN 1982-856X

“Como a Bienal pode ser útil para você?” foi a pergunta que Pablo Lafuente me fez ao formalizar o convite para que eu participasse da 31ª Bienal de São Paulo, em janeiro de 2014. Já estávamos em diálogo eu, ele e Galit Eilat havia alguns meses, quando me disseram que teriam interesse que eu trabalhasse com eles. Perguntaram-me se eu gostaria de chamar uma pessoa ou um grupo, preferencialmente de outra área que não a arte, para colaborar comigo, como já faço em muitos de meus projetos. Como compartilhávamos um interesse comum em torno da educação, eu propus convidar a educadora Lilian L’Abbate Kelian para colaborar comigo e assim fizemos. A Lilian, que há mais de dez anos se dedica à pesquisa e à prática da educação democrática, ansiava por trabalhar com algo que transcendesse o contexto da educação e aceitou o convite. Juntas, apresentamos três projetos aos curadores: a edição do quinto número da revista *Urbânia*, que tem como foco de investigação a educação contra-hegemônica / a educação para a autonomia; um curso com educadoras e educadores da Bienal; e o projeto de um ônibus Tarifa Zero, este sob minha responsabilidade individual. Nenhum dos três projetos foi imaginado para o Pavilhão da Bienal; inicialmente pelo meu desinteresse cada vez mais crescente pelo espaço expositivo -o que foi abraçado pela Lilian, ainda que essa escolha implicasse em certa invisibilidade de nossos trabalhos a quem visitasse a exposição -, mas, fundamentalmente, por causa da pergunta do Pablo. Como a Bienal poderia ser útil para nós? Ou, melhor: como nós poderíamos ser úteis, ou fazer algo útil para a vida coletiva, que fizesse sentido em nosso contexto local e que tivesse continuidade, para além da Bienal?

Lançar a revista *Urbânia* 5 na última semana da 31ª Bienal, em dezembro de 2014, foi uma das formas encontradas para explicitar que ela irá existir a partir da exposição, mas para além da exposição. A distribuição imaginada para a revista não é endereçada a uma audiência genérica ou desconhecida, ou ao “mundo da arte”, mas especialmente aos próprios indivíduos e coletivos colaboradores, que tomarão parte nessa distribuição. Isto não significa privar visitantes da Bienal de ter contato com a revista. A revista estará também nesse contexto, ao menos na última semana e, ao longo de 2015, nas itinerâncias da exposição por outras cidades. Mas significa, fundamentalmente, que a revista irá circular entre as escolas indígenas do Alto do Rio Negro, na Amazônia; que estará nas bibliotecas das *escolas do campo*, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); que poderá ser usada por educadoras e educadores com meninas negras, carentes de histórias de princesas que se pareçam com elas, para formar a sua identidade e fortalecer a sua autoestima; e que irá passar de mão em mão entre estudantes organizados em grêmios no ensino médio, entre outros exemplos que eu poderia citar. A ideia é que os próprios colaboradores usem a revista para compartilhar as suas experiências e para aprender, uns com as práticas educativas dos outros.

O projeto gráfico original da revista seria apresentar cada conteúdo como um livreto independente. Cada colaborador receberia alguns jogos da revista completa (com todos os livretos unidos por uma cinta de papel, que seria a capa da revista) e muitos exemplares individuais de sua própria prática, para distribuir como achasse melhor. De certo modo, eu, como editora responsável pela maioria dos contatos, ainda estava imbuída da pergunta do Pablo, e tentava estimular cada coletivo ou indivíduo colaborador a fazer um material que pudesse ser útil para a sua prática, por exemplo como um impresso de divulgação da pesquisa e do trabalho realizados. Ocorre que, conforme os conteúdos - em sua maioria inéditos - foram chegando, achamos que a existência de muitos não se justificaria como um material independente, e, mais que isso, que esses conteúdos ficavam mais fortes juntos. “Ser útil” não poderia se reduzir a uma divulgação ou propaganda de práticas educativas que não se pre-

tendem definitivas/estagnadas; “ser útil” seria compartilhar processos vivos, em andamento, sujeitos a novas descobertas e também a dúvidas, à autocrítica e a sua transformação. “Compartilhar” não no sentido de divulgar/espalhar uma informação, mas, sendo fiel ao sentido original do termo, como partilha de um comum; um modo de participar, de tomar parte, de estar/fazer junto. A revista como um único caderno busca se constituir como uma comunidade plural, que torne possível a convivência entre os diferentes textos, projetos e grupos.

QUAL A FORMA DA DEMOCRACIA?

Na base deste projeto editorial está a noção de *educação democrática*. As escolas democráticas são, de modo geral, escolas nas quais as e os estudantes participam das decisões sobre o funcionamento da escola e nas quais as e os estudantes escolhem o que e como querem pesquisar, com a orientação e o suporte das e dos professores. Ocorre que, tratando-se das escolas democráticas, nada pode ser afirmado “de modo geral”. Como se poderá ver na *Linha do tempo da educação democrática*, que abre a revista, a rede mundial de educação democrática elegeu dois critérios para definir uma escola como democrática: 1. A própria escola se auto-definir como democrática; e 2. As escolas reconhecerem que existe uma pluralidade de visões e práticas de democracia. Quem tiver a curiosidade de visitar um dos sites indicados na linha do tempo - idenetwork.org -, poderá ver múltiplas tentativas de se definir o que é a educação democrática. Cada escola da rede tem suas especificidades; cada escola que se pretende democrática é única. Essas escolas guardam características comuns e muitas só existem porque um dia foram inspiradas por outras, já existentes. Mas não há uma forma fechada para a democracia. A democracia, para ser democracia, precisa estar sempre se aperfeiçoando.

A primeira seção da revista *Urbânia* 5 reúne escolas regulares do sistema nacional de ensino que, no entanto, instituíram práticas educativas contra-hegemônicas: CIEJA Campo Limpo, Politeia Educação Democrática, Escola Indígena Baniwa e Coripaco Pamáali e as “escolas do campo” tocadas pelo MST, assim nomeadas como forma de diferenciação das “escolas rurais”, identificadas com o projeto da classe dominante para o campo. Além dessas experiências brasileiras, publicamos um pequeno trecho do livro *Educação democrática*, de Yaacov Hecht, no qual o educador israelense introduz o conceito de *aprendizagem pluralista*, desenvolvido a partir da sua vivência na Escola de Hadera.

A segunda seção da revista explora práticas educativas que se dão na escola que, no entanto, não integram o currículo oficial. Podem ser militantes do Movimento Passe Livre fazendo trabalho de base com estudantes do ensino médio; estudantes do ensino médio organizados em grêmios para mudar suas escolas e sua própria condição de subordinação (a professores e diretores); ou uma artista como a alemã Annette Krauss, que há anos trabalha em colaboração com grupos de jovens estudantes, descobrindo e experimentando *espaços de aprendizado inesperado*. O pequeno texto de Natália Lobo, que integra o coletivo da revista Capitolina, direcionada a meninas adolescentes, faz a crítica ao caráter machista dos currículos escolares, reivindicando uma história da humanidade contada por mulheres. Encerra a seção (e prepara terreno para a próxima) uma pergunta inconformada: ONDE FOI PARAR O KIT ANTI-HOMOFOBIA? Enquanto esse material didático - que teve apoio do Ministério da Educação para chegar a existir - segue proibido nas escolas, multiplicam-se assustosamente espancamentos e assassinatos por homofobia.

A terceira parte deste projeto editorial aproxima diferentes “tipos, cores e tons”. Pode não ser apropriado eu declarar aqui uma preferência - todas as partes da revista deveriam ser igualmente importantes -, mas esta é a minha parte preferida. Justamente porque as pessoas e textos ali presentes recusam uma falsa igualdade. Nós não somos “todos” iguais; nós somos “todas” diferentes. Como aprendi certa vez com um escritor, cada um traça os seus próprios caminhos para a surpresa e o deslumbramento. Aqui e neste momento estou escolhendo destacar esta terceira parte da revista, mas cada leitor e cada leitora poderá descobrir e assumir as suas preferências. É bonito quando a dona Éda Luiz diz, no começo da

revista, que “a igualdade não é apenas uma escolha política, mas sim um pressuposto, uma visão sobre o ser humano”. Mas essa almejada igualdade se efetiva no CIEJA Campo Limpo pelo acolhimento da diversidade e pelo respeito às diferenças.

Versos para famílias de todos os tipos, cores e tons! é uma coletânea de poesias inéditas de Anna Dulce, uma das integrantes do Núcleo Performativo Subterrânea que, no ano 2000, criou a revista *Urbânia* comigo. O material é composto de 17 poesias que versam sobre a diversidade de estruturas familiares possíveis em nossa sociedade. A obra foi pensada para crianças de 8 a 12 anos de idade e suas respectivas famílias, mas objetiva contemplar não só as famílias alternativas ao modelo tradicional, mas também famílias que queiram educar seus filhos para a valorização da diversidade, com princípios de igualdade e respeito. Convidamos Aline Paes para escolher alguns poemas para ilustrar e um primeiro dobramento da revista, espero, será realizar um livro infantil com todos os poemas ilustrados, pela Editora Pressa.

Entre as famílias descritas por Dulce está o “povo de santo”. Que poderia ser o João Vitor *ty Ayrá* e o Patryck *ty Ogún*, entre outros personagens dos dois textos de Stela Guedes Caputo, sobre os saberes nos terreiros e contra a discriminação sofrida por crianças de candomblé em suas comunidades, escolas e nas redes sociais. O primeiro texto, que tem a coautoria de Nilda Alves, constitui-se também como uma pequena aula de yorubá, em que as palavras aparecem coladas ao seu contexto/ao seu uso cotidiano. Na sequência, Kiusam de Oliveira nos fala de rainhas e princesas negras e nos presenteia com o mito de Oyá, mulher-búfala que se liberta da tirania de seu marido. Este presente poderá ser útil tanto para uma educação feminista como poderá ser usado por educadores e educadores como a Ana Caroline da Silva de Jesus e o Whellder Guelewar, engajados na construção da autoestima de crianças e jovens negros e de espaços educacionais sem racismo. E, para nos lembrar “do lado de lá”, da faceta ignorante, racista e fascista da nossa sociedade, também poderão ter uso pedagógico os desenhos da série *Classe Idade Média*, de Kiko Dinucci. Seus desenhos violentos escancaram a fúria e a bestialidade das pessoas que insistem em preservar nosso passado colonial e escravocrata. A série hoje soma aproximadamente trinta desenhos e um dia deve existir como um livro; mas aqui estamos publicando apenas sete imagens, todas inéditas no formato impresso. Na véspera da redação deste texto havia centenas de personagens do Kiko marchando na Avenida Paulista, pedindo intervenção militar e a volta da ditadura, em nome da democracia.

Hoje, na mesma Avenida Paulista, outras centenas de pessoas se reuniram em ato “pela libertação de todos os corpos”, reivindicando, entre outras pautas também presentes aqui na revista, a legalização do aborto e a criação de políticas de incentivo à realização do parto normal e humanizado no SUS (Sistema Único de Saúde). Esses temas são abordados na revista pela jornalista Andrea Dip e por meninas da revista Capitolina. Uma especificidade das práticas educativas relacionadas ao direito ao corpo da mulher é que, nessas práticas, mais que se dirigir à sociedade como um todo, mulheres buscam conversar com outras mulheres. Para sair da clandestinidade e dos abusos que nos são impostos, nós mulheres precisamos nos escutar e perceber que somos muitas, que não estamos sozinhas. Mesmo o passo a passo sobre o parto humanizado elaborado pela parteira Ana Cristina Duarte para profissionais de saúde é, antes, uma aula para as próprias mulheres conhecerem seus direitos ao estar em trabalho de parto em um hospital.

O final da terceira seção e todos os primeiros conteúdos da próxima abordam a relação entre brancos e índios e eu não conseguiria, aqui, introduzir em poucas palavras toda a complexidade presente nos textos de Carlos Fausto, Sofia Cupertino, Ricardo Jamal, Nádia Recioli, Eliel Benites e Gilberto Machel. Esses autores nos falam de culturas em movimento e de transformações mútuas: o índio virando branco e o branco virando índio. Não com a violência característica dos processos de colonização, mas como um aprendizado que se dá coletivamente, junto.

Lembro agora do meu primeiro telefonema com a Nádia, quando ela contou da experiência que ela e o Gil realizaram junto aos Kaiowá do Mato Grosso do Sul, por dois anos. O que me fez convidá-la para relatar essa experiência na revista foi a sensação que ela tinha de essa experiência ser tomada como fracassada, como algo que “não deu certo”. A universida-

de livre indígena esboçada por eles (Nádia com Gil com os Kaiowá, e não Nádia e Gil sozinhos) não chegou a se concretizar como um espaço físico. Mas como dizer que não existiu, nesse processo de dois anos? Ou que não continua existindo, mesmo que a Nádia e o Gil não estejam mais lá? Esses dias a Nádia me enviou, emocionada, a cartilha sobre agrofloresta, presente nas páginas 165 e 166 da *Urbânia*, traduzida para o kaiowá (a tradução foi feita pelos próprios Kaiowá). Esse pequeno gesto diz muito do processo que se deu ali.

APRENDER A FRACASSAR

Entro agora nas últimas páginas deste texto editorial com apenas meia hora para escrevê-las, a tempo de a revista entrar na gráfica e ser lançada antes do término da Bienal. Se eu fosse seguir a lógica que usei até aqui, eu precisaria justificar editorialmente os conteúdos de todas partes finais da revista. Mas sequer caberia, pois as cinco páginas que estou usando já estavam previamente contadas e separadas. Meu texto precisaria caber nessas cinco páginas, independente de como caminhasse a minha escrita. Isso é totalmente diferente de como se deu todo o processo de construção da revista *Urbânia* 5. Para cada colaboradora e colaborador que me perguntava “quantas páginas” ou “quantos caracteres” seu texto poderia ter, eu respondia que preferia não dar um limite; cada um deveria ver o que o trabalho pediria, sempre tendo em mente que se tratava de um projeto coletivo, que todos precisariam caber. Isso hoje torna possível que a revista tenha todo um ritmo próprio e que cada conteúdo tenha singularidade, diferente da maioria das publicações, que seguem padrões para cada entrada de texto. Mas, na prática, significou que, até o último momento, não era possível sequer orçar os custos de produção gráfica desse trabalho. Não havia como saber quantas páginas a revista teria, quanto mais que forma assumiria. E, independente de quanto seriam esses custos de impressão, precisariam caber na verba limite anteriormente estipulada. Esse processo de abertura radical foi respeitado tanto quanto possível e, quando já não era mais possível seguir o tempo da livre criação, foi necessário reservar cinco páginas para este editorial.

Mas cinco páginas é muita coisa. O exercício de amarração editorial dos conteúdos que fiz até aqui pode ser continuado por outras pessoas. Mais que isso, pode assumir outras formas, seguindo a noção de “arquitetura aberta” de que falará a Lilian nas próximas páginas. Podemos, por exemplo, aproximar a experiência de agrofloresta desenvolvida pela Nádia e pelo Gil dos *sucos específicos* do Jorge Menna Barreto, que se encontram em partes separadas da revista. Podemos destacar o próprio termo “específico” e buscar quantas vezes ele aparece nas diferentes seções (adianto que aparece muitas vezes, em contextos os mais diferentes, justamente porque, a cada contexto, são ressaltadas suas especificidades, ou uma maneira específica de se fazer).

Acho importante dizer ao menos algumas palavras sobre a parte final, a única dedicada à mediação em arte. Era nosso desejo inicial abordar práticas educativas de diferentes instituições de arte mas, mais entusiasmadas com a educação que se dá fora delas, escolhemos nos concentrar no Educativo da Bienal, pelo contexto da publicação. Não foi nossa pretensão dar conta do Educativo da Bienal, até porque a própria instituição tem condições de realizar materiais sobre essa prática, como já faz há alguns anos. A nossa escolha foi ouvir aqueles que aparecem menos nesses materiais institucionais, que estão no cotidiano das exposições: as educadoras e os educadores. As ex-educadoras da Bienal Caróu Oliveira, Rachel Pacheco e Thauany Freire escolheram elaborar sua crítica aos modos de funcionamento do Educativo a partir de “perguntas disparadoras”, tendo como referência o material educativo da 29ª Bienal. Um grupo de educadores atuais escolheu falar, principalmente, das suas condições de trabalho e Paulo Delgado escreveu sobre o processo coletivo de mudança do controverso questionário que cada educador e cada grupo de escola precisa responder após as visitas à exposição. Além dessas contribuições, convidamos o geógrafo Ricardo Baitz a visitar a 31ª Bienal apenas através de visitas mediadas pelo Educativo, para depois relatar a expe-

riência; e contamos um pouco sobre o processo do curso *Autoformação de educadores*, sob minha responsabilidade e da Lilian (mas principalmente da Lilian), que teve início antes de a exposição abrir e continuou até o mês de novembro. Ali caberia aproximar a “volta ao caderno” do “diário de bordo” do CIEJA Campo Limpo e também fazer uma ponte com o panfleto *Salário para estudantes*, de 1975, compartilhado na revista na forma de um falso fac-símile, por Jakob Jakobsen e María Berríos. O curso não pôde ser incorporado como parte do trabalho pelo Educativo da Bienal e isso representou a evasão de muitos participantes quando a exposição começou, pois o horário do curso coincidiu com as suas escalas de trabalho. Sobre toda a parte final da revista, em torno da censura em curso na 31ª Bienal, o que é importante dizer é que as tais “coisas que não existem” abordadas pelo projeto curatorial existem sim, mas permanecem como tabus para a nossa sociedade - e para as nossas instituições -, que insistem em abafá-las. Mesmo que existam até mesmo inquéritos policiais para investigar algumas obras de arte da 31ª Bienal, sentimos falta de um posicionamento mais público e mais destemido - ou educativo - da Fundação Bienal.

Eu teria ainda muito a dizer, mas a revista está aí. Precisamos agradecer imensamente ao Vitor Cesar, por ter encontrado a forma da *Urbânia* 5. Este projeto editorial não seria o mesmo sem ele, que por sua vez teve a colaboração de Frederico Floeter e assistência de Deborah Salles. Agradecemos também às colaboradoras e aos colaboradores pela sua dedicação, que irá se prolongar no processo de distribuição da revista. Aos curadores da 31ª Bienal, por terem confiado neste projeto e por sua presença constante. Agradeço finalmente à Lilian, por toda a nossa cumprimento, que provavelmente irá se desdobrar em novos cursos de autoformação. “Autoformação” porque somos todas e todos, ainda, incompletos.

Graziela Kunsch, novembro de 2014

E
D
U
C
A
R
É
N
Ã
O
C
A
B
E
R

O
N
D
E

F
O
I

M M
E E
D D
I I
A A
Ç Ç
Ã Ã
O O

P
A
R
A
R
A
A

I E
N X
S T
T R
I A
T I
U N
C S
I T
O I
N T
A U
L C
E I
O
N
A
L

B
R
I
N
C
E
I
R
A
L
I
V
R
E
?

Ao longo de um percurso de mais de dez anos como formadora de educadores e profissionais da educação, elaborei um exercício de “arquitetura aberta” para convidar os participantes dos cursos a reconhecerem as diferentes linhas de pesquisa que se abrem para quem se aventura a pesquisar a educação democrática.

A linha do tempo da educação democrática não se propõe a ser um esquema completo. Ela não captura, entre outras coisas, a

intensificação do movimento por escolas emancipadoras (escolas alternativas, livres, democráticas e libertárias) que ocorre a partir dos anos 1960. O meu intuito foi levantar algumas das contribuições de certas experiências para o desenvolvimento de uma pedagogia democrática e, ao mesmo tempo, termos uma imagem do acúmulo existente. O “filtro”, nesse caso, é a minha própria história com essas escolas e ideias.

LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

1912

1857

1924

1968

1969

1912 - 1942 LAR DAS CRIANÇAS

Criado por **Janusz Korczak** (1878-1942) em 1912, em Varsóvia, o orfanato atendia crianças judias. A experiência é encerrada com a invasão nazista. Korczak, que por seu prestígio teve várias oportunidades de escapar do gueto, é assassinado em 1942 juntamente com outros educadores como **Stefa Wilczyńska** (1886-1942) e com as crianças do orfanato, no campo de extermínio de Treblinka.

Temas: educação não-repressiva, direitos da criança e do adolescente e “república de crianças”.

Ideias centrais: Korczak e Wilczyńska são também considerados precursores das escolas democráticas, em especial, em relação ao aspecto da **participação das crianças e dos adolescentes nas decisões da comunidade escolar**. O Lar das Crianças estava organizado como uma república, com estruturas decisórias como o parlamento e o tribunal. O envolvimento das crianças nas práticas de resolução dos conflitos é provavelmente o princípio mais universalmente disseminado entre as escolas democráticas.

1857 - 1862 ESCOLA IASNAIA POLIANA

Criada por Leon Tolstói (1828-1919), a escola atendia filhos de camponeses da região de Iasnaia Poliana. A escola durou poucos anos e foi fechada pela política czarista, mas Tolstói escreveu muito sobre educação durante aqueles anos.

Temas: liberdade, universalização do sistema de ensino, educação das classes populares e métodos de alfabetização.

Ideias centrais: O movimento das escolas democráticas é posterior a Iasnaia Poliana, mas os educadores dessas escolas reconhecem em Tolstói um de seus precursores. Suas ideias permanecem bastante atuais. Em sua análise dos sistemas nacionais de ensino (que à época começavam a se consolidar na França e na Alemanha), Tolstói foi um dos primeiros autores a fazer a **crítica à universalização da obrigatoriedade da escola**, mostrando que a universalização era uma forma de reproduzir as desigualdades sociais (uma crítica semelhante a que veremos em Paulo Freire). Suas práticas na escola o levaram a defender uma espécie de **antipedagogia** e a afirmar que o melhor método de ensino seria a ausência sistemática de método, ou seja, os educadores deveriam assumir que não há um caminho único para ensinar e que seu papel seria o de pesquisar e descobrir diferentes caminhos, que correspondem às múltiplas formas de aprender.

1924 - HOJE SUMMERHILL

summerhillschool.co.uk

Alexander Sutherland Neill, Otto e Lilian Neustatter (1883-1973) criaram a mais conhecida das escolas livres. A iniciativa surgiu em 1921, no subúrbio de Dresden, Alemanha, com o nome Escola Internacional e foi transferida, em 1924, para a Inglaterra por várias circunstâncias associadas ao recrudescimento e deterioração das condições políticas na Alemanha. Atualmente, a escola é dirigida por **Zoe Readhead**, filha de Neill.

Temas: autoregulação, educação não-repressiva, psicanálise.

Ideias centrais: Inspirada pelas práticas de um psicanalista norte-americano chamado Homer Lane no reformatório Little Commonwealth, o fundamento da proposta de Summerhill é a **autogestão com crianças e adolescentes**. Em Summerhill, as regras da convivência, os usos dos materiais e espaços e os conflitos interpessoais são resolvidos em uma assembleia semanal. Em 1936, Neill conheceu o psicanalista Wilhelm Reich e eles se tornaram grandes amigos e parceiros intelectuais. Embora hoje pareça bastante trivial afirmar que **os aspectos afetivos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e inseparáveis dele**, Summerhill é provavelmente a experiência que mais enfatizou essa continuidade (entre afeto e inteligência) e que mais desenvolveu práticas educativas nesta direção.

1968 - HOJE SUDBURY VALLEY SCHOOL

sudval.com

Daniel Greenberg, Hanna Greenberg e Mimsy Sadofsky, pais e professores da Universidade de Columbia, inspirados por Summerhill e pelo espírito contracultural de 1968, criaram na cidade de Boston uma escola fundada radicalmente no princípio de autoregulação das crianças e adolescentes. A escola nasceu com uma estratégia de disseminação e atualmente existem muitas escolas Sudbury nos Estados Unidos e na Europa, que formam uma pequena rede.

Temas: autogestão escolar, educação não-diretiva, interação inter-etària.

Ideias centrais: Não há uma estrutura curricular pré-estabelecida, nem critérios pré-determinados para agrupar os estudantes. Toda produção escolar é de iniciativa dos estudantes e os educadores são mobilizados pelos estudantes de acordo com suas demandas. **O princípio pedagógico** que orienta a construção do conhecimento é o da **não-intervenção**. No âmbito da gestão, a principal inovação de Sudbury é que a assembleia semanal não legisla apenas sobre as questões da convivência; **os estudantes participam também da administração da escola**, das decisões sobre a contratação das equipes, decisões orçamentárias e sobre a manutenção dos espaços escolares.

1969 - HOJE ALBANY FREE SCHOOL

albanyfreeschool.org/

De maneira análoga à Sudbury, a Albany Free School também foi fundada por uma mãe, **Mary Leue**. O projeto começou sendo uma prática de educação comunitária não-escolar (*homeschooling*) com poucas crianças e, na medida em que esse grupo de crianças foi crescendo, essas práticas se transformaram numa escola livre.

Temas: homeschooling, autoregulação, educação comunitária, medicalização.

Ideias centrais: Talvez a principal inovação da Albany Free School seja sua forte cultura comunitária, que envolve não apenas educadores, funcionários e estudantes, mas também os pais. O educador **Chris Mercogliano** tem um estudo muito interessante sobre oito crianças que haviam recebido o diagnóstico de serem hiperativas e as suas trajetórias na Albany Free School. Neste estudo o autor desconstrói o diagnóstico da hiperatividade e faz uma crítica à medicalização.

1971 DESESCOLARIZANDO A SOCIEDADE (DESCHOOLING SOCIETY)

O livro de **Ivan Illich** teve um impacto tão grande para o movimento da educação democrática que acabo por incluí-lo na minha linha como uma das experiências.

Temas: desescolarização, comunidade de aprendizagem.

Ideias centrais: Illich desenvolveu uma grande pesquisa para estudar como a instituição capitalista de certos valores converteu as necessidades humanas em demandas por serviços. Assim, a necessidade por educação teria se convertido na demanda por escola, as necessidades por saúde teriam se convertido na demanda por hospitais e a necessidade por mobilidade urbana teria se convertido na demanda pelos serviços de transporte. Na visão de Illich, esse processo adiciona à impotência material dos pobres uma dimensão psicológica e inaugura uma nova forma de pobreza globalizada; a daqueles que, excluídos desse ideal de consumo (de serviços), imaginam-se sem autonomia para educar a si próprios e a seus filhos, a cuidar da própria saúde e a se movimentar nas cidades. Por isso, Illich defendeu que o “ethos” da sociedade fosse desescolarizado e preconizou instituições que servissem à interação pessoal, criativa e autônoma. Muitos educadores, como eu mesma, ao tomar contato com as ideias de Illich, entraram numa profunda crise sobre a viabilidade da escola como instituição emancipadora. E, ainda que muitos de nós tenhamos nos envolvido com escolas, o tema da descolarização permaneceu como um alerta em nós. Uma desnaturalização da instituição escolar.

1971

1987

1987 - HOJE ESCOLA DEMOCRÁTICA DE HADERA

democratic.org.il/site/index.asp?depart_id=125189&lat=en

Yaacov Hecht foi o articulador do grupo de pais e jovens educadores que criou a escola em 1987, em Israel. No mesmo ano, Yaacov e mais sessenta colaboradores criaram o Instituto para Educação Democrática (IDE), com o objetivo de se aproximar das escolas municipais. Atualmente, 120 escolas públicas e 40 cidades participam dos programas do IDE.

Temas: escolas públicas democráticas, cidades educadoras, aprendizagem pluralística.

Ideias centrais: Baseado em Carl Rogers, Hecht critica a ideologia convencional sobre o currículo, segundo a qual haveria um reservatório básico de conhecimentos gerais dos seres humanos, independente de sua situação, seu tempo ou seu lugar. O currículo convencional define um recorte artificial e muito estreito para a construção do conhecimento e torna muito difícil que os estudantes realizem descobertas pessoais e desenvolvam seus talentos específicos. A principal contribuição de Hadera é a concepção da **aprendizagem pluralista**, um processo que reconhece o igual direito dos aprendizes a desenvolver sua singularidade.

1999 - HOJE CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO LIMPO

blogdociejacampolimpo.blogspot.com.br

O CIEJA do Campo Limpo é uma das treze escolas públicas municipais de São Paulo que atendem adultos e jovens. Inspirada por ter trabalhado com **Paulo Freire** na época em que ele fora secretário municipal de Educação, a educadora **Éda Luiz** se tornou a diretora do CIEJA em 1999 e começou a propor contínuas mudanças na escola, para torná-la mais acessível aos adultos e jovens e adaptadas às suas realidades. Mais tarde, em contato com a Escola Lumiar, descobriu o que fizera: democratizara a escola.

Temas: escolas públicas democráticas, educação de jovens e adultos, inclusão, educação comunitária, autogestão escolar, currículo multicultural.

Ideias centrais: Uma noção radical de **inclusão e a crença profunda nas capacidades dos estudantes** são os princípios da pedagogia do CIEJA. O projeto pedagógico em todas as suas dimensões (espaço físico, convivência social, práticas curriculares e práticas docentes) está organizado para adaptar-se continuamente às necessidades dos estudantes. O currículo praticado na escola tem um fundamento **multicultural**, reconhecendo e ampliando continuamente as interlocuções com as culturas nordestinas, afrodescendentes e indígenas.

1993

1999

1993 - HOJE PRIMEIRA CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA (IDEC)

idenetwork.org/

Em 1993, acontece em Israel uma conferência intitulada “Educação democrática para uma sociedade multicultural”, que tem a participação de representantes de escolas democráticas norteamericanas. A partir de então, reconhecendo a importância da troca de experiências e a necessidade política de constituir uma rede de apoio às escolas, é instituída a Conferência Internacional de Educação Democrática. Atualmente, esses encontros acontecem uma vez por ano, em diferentes países, seguindo um rodízio de continentes. Em 2007, aconteceu uma IDEC no Brasil, dentro do Fórum Mundial de Educação. Listas de discussão, perfis nas redes sociais e sites na internet ampliam os espaços presenciais e dão suporte às discussões que organizam participativamente as conferências.

Temas: democracia, pluralidade de ideias, política pública educacional

Ideias centrais: Geralmente, a IDEC está dividida entre dois objetivos: ser espaço de partilha entre os representantes das escolas organizadoras e realizar eventos públicos cujo intuito é ampliar o interesse pela educação democrática no país onde a conferência acontece. A pluralidade de visões e práticas de democracia é um princípio da rede, por isso, a autodefinição de uma escola como democrática é suficiente para que ela se torne um membro. O encontro tem a participação de educadores, estudantes e famílias. É comum que a assembleia da Conferência se realize no mesmo formato das instâncias decisórias da escola sede, como uma forma de ampliar a experiência e o repertório dos participantes. A programação tem uma dimensão intergeracional e acolhe também propostas de estudantes. Além dos debates sobre educação, ocorrem brincadeiras, jogos esportivos e atividades culturais.

Ricardo Semler e **Helena Singer** foram os articuladores de um grupo de colaboradores no qual **Cristiane Checchia, Marcelo Gomes Justo e eu** tomamos parte para criar uma escola democrática em São Paulo. Na sua origem, a proposta pedagógica da Lumiar teve como principal inspiração o movimento das escolas democráticas.

Temas: educação infantil e gestão democrática do conhecimento.

Ideias centrais: Embora a Lumiar não se assuma mais como participante do movimento das escolas democráticas, ela foi entre 2003 e 2006 um espaço de experimentação muito importante para vários educadores que hoje estão desenvolvendo projetos de educação democrática ou pesquisas sobre o tema em outros espaços. Entre eles, **Adrienne Huber, Carolina Sumie Ramos, Marcel Noznica Penessor, Maira Landulpho Alves e Tais Borges**. Ali aconteceram algumas importantes reflexões sobre a **gestão democrática do conhecimento** e exercícios que procuravam articular o desenvolvimento singular dos estudantes à produção coletiva.

2003

2009

2009 - HOJE
ESCOLA POLITEIA

escolapoliteia.com.br

A origem da escola envolveu muitos colaboradores, entre eles alguns que haviam se articulado em torno da Lumiar até 2006. Atualmente, o coletivo gestor da escola é formado por **Carolina Sumie Ramos, Yvan Dourado, Gabriela Yanez, Osvaldo de Souza, Luis Henrique Cassis Fagundes e Iara Haasz**.

Temas: educação democrática, gestão democrática do conhecimento, comunidade de aprendizagem.

Ideias centrais: Considerando as experiências das escolas democráticas, a maior contribuição da Politeia é a sua **concepção curricular**. Como na Escola Democrática de Hadera, a escola acolhe projetos e pesquisas elaborados pelos estudantes. O currículo é entendido como um mapa que orienta as experiências singulares e lhes confere um sentido comum. Assim, poderosos espaços de socialização do conhecimento e projetos coletivos de estudo estruturam os desejos singulares numa **comunidade de aprendizagem**. O cotidiano dos estudantes está organizado de forma que eles também sejam provocados a aprender e a intervir na cidade.

ADVERTÊNCIAS, REAÇÕES ADVERSAS E CONTRA-INDICAÇÕES NO USO DA LINHA DO TEMPO

Existem diferenças importantes entre as concepções de democracia das experiências mencionadas, mas considero que essa diversidade pode ser um repertório para aqueles que se aventuram a reinventar instituições democráticas. Um repertório de práticas bastante consistentes, mas também um repertório de interrogações ainda abertas, de reflexões a serem continuadas, tendo em vista o aprimoramento da própria democracia em sua forma (funcionamento) e conteúdo (princípios).

Por outro lado, seria importante não perder de vista os limites que a representação em linha do tempo tem e assumi-la muito mais como um exercício disparador de reflexões e conversas do que como uma representação da realidade, lembrando que nada nos autoriza a pensar que estamos diante de um movimento linear, constante e sem volta. E nem que há uma continuidade homogênea entre as experiências.

Além disso, é possível sobrepor outros critérios de organização deste acúmulo, gerando outros esquemas de interpretação. Por exemplo, pensar como as diferentes concepções de democracia e liberdade podem ser um critério para reagrupar as experiências. Assim, no “universo infinito particular” dessas experiências convivem pelo menos duas concepções que, senão antagônicas, mantêm entre si uma grande tensão: a noção de liberdade como ausência de limites para o

desenvolvimento individual e a noção de liberdade como espaço para produção do comum. Essa tensão sem solução, a meu ver saudável e necessária, é o próprio fundamento da vida democrática em seu movimento histórico e que a empurra para seu contínuo aprimoramento. Summerhill, Sudbury e Hadera estariam mais próximas a uma visão de liberdade cujo centro seria o desenvolvimento individual pleno, ao passo que Iasnaia Poliana, o CIEJA Campo Limpo e a Politeia estariam no espectro de uma visão de democracia como produção coletiva. Novamente um esquema que nos ajuda a pensar, mas que não esgota a interpretação...

Por isso, gosto de dizer que a linha do tempo é um exercício de “arquitetura aberta”, ou seja, um disparador de temas e linhas de pesquisa que dialoga com as inquietações dos educadores e os convida a fazer outras leituras e relações.

RECOMENDAÇÃO DE LEITURA

Há uma vasta bibliografia sobre as experiências mencionadas, boa parte dela escrita pelos próprios educadores. A maior parte das informações históricas e biográficas contidas na linha do tempo pode ser encontrada no livro da amiga e companheira de sonhos e trabalhos **Helena Singer** - *República das Crianças: experiências escolares de resistência* (Campinas: Mercado de Letras, 2010).

A busca pela originalidade pessoalYaacov Hecht¹PERDENDO-SE

Quando eu tinha uns dezessete anos, fui fazer mais uma de minhas caminhadas pelas dunas do deserto ao norte de Hadera. Levei um par de binóculos e planejava observar os pássaros da região. Era um dia quente e cansativo. Os grãos de areia grudavam na minha pele, o suor escorria pelo meu rosto, eu tinha sede e a observação não me trazia o prazer de costume. Desapontado e chateado, resolvi voltar para casa e rumei no sentido oeste, na direção da rodovia. Eu conhecia bem o caminho, mas por estar irritado pela combinação de transpiração, impaciência e sol escaldante, eu me perdi.

Aparentemente, minha busca já havia tomado muito tempo, o suficiente para que todas as dunas de areia parecessem exatamente iguais. Por um momento, imaginei que ficaria perdido para sempre, quando avistei um monte que ainda não havia escalado. Uma faísca de curiosidade se acendeu em mim. Eu já conhecia aquelas dunas, mas não conseguia me lembrar de ter visto aquela em particular. Enquanto escalava, xingava a mim mesmo e a minha curiosidade tola, até chegar ao topo. Nunca vou esquecer como me senti. Um lago do tamanho de um campo de futebol espelhava seu azul, bem no meio das dunas; a água clara que me chamava era rodeada de vegetação. Pulando de alegria, descí correndo a duna de areia enquanto tirava minhas roupas, e mergulhei na água fresca. Nadei e me diverti por algum tempo; estava atônito com a descoberta desse lago misterioso. Depois me vesti e logo encontrei o caminho de volta para a rodovia.

Uma semana depois, convidei alguns amigos para mostrar a minha descoberta. “Vocês não vão acreditar”, eu contava a eles. “Esperem até ver como esse lago é incrível”. Dessa vez, fomos dirigindo e nos aproximamos do lago pela estrada de acesso mais próxima. A passos largos, subimos o monte. Ficamos ali, olhando a água clara, eu - todo entusiasmado, e meus amigos - surpreendentemente desapontados. “É só isso? Você ficou tão animado com esse laguinho?” eles disseram. “Você não sabia que a um quilômetro daqui há uma enorme represa d’água, bem no meio das dunas? O que há de tão especial nesse lago minúsculo?”. Eu tentava explicar que aquele lugar tinha sido especial para mim, mas foi em vão. Desde então, levei outras pessoas até o lago, mas percebi que era incapaz de recriar nos outros a mesma sensação de entusiasmo e interesse que aquele lago havia me trazido.

Essa história simboliza, ao meu ver, o que acontece com uma pessoa durante seu processo de aprendizado. Aprender é uma questão de buscar e descobrir, de sentir grande entusiasmo e intimidade - aspectos que não podem ser facilmente transmitidos. Eu acredito que todo aprendizado se

1 Tradução: Noemi Jaffe.

resume a descobrir algo novo. A experiência da descoberta, o momento em que algo novo é descoberto - encontrar uma planta que venho procurando há tempos, deparar-se com um livro nunca antes visto... ou qualquer outra descoberta, sobre o mundo ou sobre mim mesmo - essa é uma das experiências mais poderosas e emocionantes que existem.

Mas o que acontece nas escolas convencionais, conservadoras? A escola deveria ser um lugar onde as crianças descobririam dezenas de coisas novas e instigantes todos os dias, mas algo estranho ocorre no lugar - as crianças se chateiam e tentam encontrar maneiras para escapar das descobertas que chegam até elas. Mesmo a palavra “escola” desperta em muitas delas uma reação semelhante à que meus amigos tiveram quando contei a eles sobre o lago: “De novo aquela peste com o seu lago esquisito...”

É como se, para que as experiências de descoberta aconteçam, cada indivíduo tenha que antes passar por sua própria “selva pessoal”, para poder procurar e encontrar seu próprio “lago pessoal”. Essa experiência não pode ser transferida, porque é única e individual. Mas aqueles que já passaram por isso alguma vez, querem que isso se repita de novo e de novo. Há sempre aqueles que nunca provaram essa intensa sensação da descoberta, e que acabam também sentindo o desejo de tê-la... Para que toda criança descubra o seu próprio “lago pessoal”, a escola deve permitir que elas se percam “na selva”. Elas precisam decidir seus caminhos por si mesmas - ainda que descubram que fizeram a escolha errada e que estavam procurando no lugar errado -, pois essa descoberta pessoal será muito mais significativa do que qualquer tentativa de encontrar um atalho, através de um adulto que “mostre a elas o que é certo” ou onde estão os “seus erros”.

Alguns podem ser levados a entender que eu me oponho à educação vinda de experiências alheias, mas esse não é o caso. Na verdade, estou convencido de que podemos aprender muito através de experiências alheias. Eu também já aprendi, e ainda aprendo a partir das experiências de outras pessoas - daquelas que escolhi aprender. Eu acredito que experiências alheias são fascinantes para todos e especialmente para crianças curiosas. Mas ao mesmo tempo, acredito que se possibilitarmos a essas crianças que aprendam sem coerção, elas ficarão fascinadas com o mundo das pessoas com quem escolheram aprender naquele momento. Portanto, qualquer tentativa de impor minha experiência, ou a de qualquer um, sobre crianças será ineficaz e não poderá se vincular com os seus caminhos.

APRENDIZAGEM PLURALISTA

Eu tive muita dificuldade para decidir como chamar o processo educativo que ocorre numa escola democrática. Finalmente escolhi o nome “aprendizagem pluralista”, pois ele se dirige ao cerne do conceito de educação democrática. Trata-se de um processo educativo que reconhece a diversidade presente entre os educandos - um

aprendizado que se baseia no direito de todos expressarem as suas individualidades.

Somos todos seres humanos, e consequentemente compartilhamos diversas características que distinguem a raça humana, e mesmo assim - somos todos diferentes. Nós não somos exatamente iguais, fisicamente ou sob outro aspecto. Muitos de nós temos diferentes objetivos de vida e diferentes maneiras para atingi-los: alguns adoram cuidar de animais, enquanto outros não os suportam; alguns de nós gostam de trabalhar com crianças, enquanto que para outros isso seria um pesadelo; alguns preferem estudar de manhã, enquanto outros se sentem melhor à noite; alguns gostam de estudar matemática, enquanto outros se chateiam com esse assunto; alguns aprendem melhor através de palestras, enquanto que para outros elas agem como soníferos.

Eu poderia seguir com isso, ad infinitum. A questão é: cada indivíduo na terra possui um perfil único de aprendizado.

A diversidade humana é uma das coisas mais bonitas do nosso mundo; é o combustível que abastece o mundo. Deveria ser, portanto, a base de toda estrutura educacional. Diversidade humana significa que a estrutura educacional deve reconhecer o fato de que eu sou diferente e único. Caso contrário, ela não reconhece a mim mesmo: pode até reconhecer pessoas semelhantes a mim, que fazem lembrar de mim, mas não está interessada em conhecer o eu original.

Eu não sou a soma das qualidades que aparento ter. Ainda que eu compartilhe diversas características com outras pessoas (ser homem, acima dos 40 anos, israelense, graduado, etc...), essas características não compõem a minha imagem única, aquele “algo” único que conecta todas as características do dia a dia com um núcleo individual - o todo que é maior que a soma de suas partes.

A resposta para a pergunta “quem sou eu” pode ser encontrada no “eu único e multifacetado” que conecta todos os elementos infinitos: o “eu” cujo principal interesse neste momento é escrever minhas ideias sobre educação; o eu que está atualmente envolvido com a questão “como posso me colocar num estado de escritor”; o eu que sabe como escrever de manhã cedo, mas não à noite; o eu que sabe como contar histórias, mas não como citar outros autores; o eu que pensa em imagens e quadros; o eu que possui amores únicos, memórias pessoais e certos indivíduos aos quais estou atraído. Tudo isso e ainda mais compõe o “eu único”. Esse é um “eu” cuja existência não está representada por uma lista de dados que pode ser encontrada nos ministérios do governo, ou em arquivos de escolas.

A estrutura educacional que me reconhece, me vê como um ser humano com um código genético multicelular e sem equivalentes. Essa estrutura foi fundada a partir da percepção de que todos os seres humanos são únicos, e que cada um pode dar sua própria contribuição ao mundo. Isso irá ajudar cada participante a reconhecer, aceitar e expressar a sua singularidade.

CIEJA Campo Limpo: escola transformadora de estruturas e trajetórias

Helena Singer*

Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) em São Paulo foram criados em 1992, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina¹, inspirada em projeto que havia conhecido no Canadá. Inicialmente eram chamados de Centros Municipais de Ensino Supletivo (CEMES) que, nos anos que se seguiram, espalharam-se pela cidade, chegando a 13. Durante as gestões de Paulo Maluf e Celso Pitta, os CEMES sofreram grandes restrições orçamentárias e se desvirtuaram de seus propósitos originais. Em 2001, iniciou-se amplo processo de avaliação das atividades desenvolvidas nos centros e, como resultado, eles foram transformados no sentido da articulação do Ensino Fundamental com a Educação Profissional Básica e renomeados em 2003. Os CIEJA atendem pessoas maiores de 15 anos, oferecendo-lhes todo o Ensino Fundamental, em dois ciclos. A organização do currículo dos CIEJA é modular, desenvolvida por meio de **Itinerários Formativos**. Eles funcionam em seis turnos de duas horas e trinta minutos cada, possibilitando aos estudantes a flexibilidade necessária para não deixarem de freqüentar a escola quando encontram trabalhos temporários.

As várias mudanças de gestão municipal determinaram também mudanças dos coordenadores dos centros e alguns perderam suas características inovadoras. Mas, o CIEJA de Campo Limpo (CIEJA-CL), localizado no Jardim Ângela, radicalizou seu processo de democratização. Durante a crise provocada pela gestão Pitta, sem dinheiro para as apostilas, a coordenação do então CEMES decidiu pesquisar como seria um trabalho que delas prescindisse. A coordenadora Éda Luiz e alguns dos educadores fizeram então uma formação com o grupo de Paulo Freire na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e construíram a proposta pedagógica da escola, que se solidificaria nos anos seguintes. Em 2006, Éda foi convidada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para organizar os coordenadores de todos os CIEJA da cidade para na elaboração de um projeto pedagógico comum.

O CIEJA-CL localiza-se no Jardim Ângela, distrito situado na região sul de São Paulo. Apesar de a comunidade estar bastante organizada e ter conquistado muitas melhorias, o local ainda é de extrema pobreza e violência. E a escola destaca-se logo à chegada, em meio às tantas escolas trancadas e altamente vigiadas, por permanecer com os seus portões sempre abertos. Assim como os portões, as salas e os materiais também ficam sempre disponíveis a todos. A polícia e a Guarda Municipal têm grande respeito pela coordenadora, mas desde o início ela deixou claro que eles não poderiam entrar ali. Assim sendo, os policiais fazem apenas rondas preventivas, a pedido da escola, quando há ondas de assaltos a estudantes, no horário da saída. Em várias ocasiões, a escola já foi procurada como abrigo por estudantes que estavam sendo perseguidos pela polícia e a coordenação atuou como mediadora do conflito.

Em sua capacidade máxima, o CIEJA é frequentado por 1500 estudantes. Atualmente 65% deles têm entre 15 e 17 anos², tratando-se de jovens que

* Este artigo é baseado no Relatório "Gestão democrática do conhecimento: sobre propostas transformadoras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes", pesquisa de pós-doutoramento realizada junto ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade da Universidade de Campinas (LEPED – Unicamp) com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), 2008.

deixaram a escola regular ou dela foram expulsos ainda na idade escolar. Além deles, há estudantes adultos que decidiram retomar os estudos, inclusive vários idosos.

Este perfil dos estudantes do CIEJA indica por si só o caráter inclusivo da proposta. Mas a escola amplia e reforça esta política, acolhendo pessoas que são excluídas até mesmo das outras escolas da região: pessoas com necessidades especiais, jovens em liberdade assistida, garotos de rua, crianças em idade inferior ao oficialmente permitido, pessoas sem documentos, mães com seus filhos.

Logo em seu primeiro ano de funcionamento como CIEJA-CL, a escola já recebeu diversas pessoas com deficiência. Os educadores fizeram cursos de braille e libras, a escola criou oficinas de libras (língua brasileira de sinais) abertas à comunidade e adquiriu equipamentos para leitura e escrita em braille.

Atualmente a escola recebe 35 estudantes com deficiência auditiva, 18 com deficiência visual, 22 cadeirantes e mulhetantes e 200 com deficiência mental, sendo a escola com maior número de estudantes com deficiência do país.

Para atender a todos que ali chegam, a escola facilita a matrícula de pessoas sem documentos. Há uma história famosa de um carteiro que passou ali para dar um recado e a coordenadora o recebeu perguntando se ele tinha estudado. Diante da resposta negativa ela o convidou para iniciar os estudos no dia seguinte e assim foi; só no dia da formatura ficou sabendo que o carteiro queria apenas dar um recado. Há também crianças menores de 14 anos, que foram expulsas de todas as escolas, e são acolhidas nesta, como "ouvintes". "As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades"³. É pelo fato de a escola acolher todos os rejeitados pelas demais instituições escolares e também por sua força junto à comunidade, que ela tem o apoio da Supervisão Escolar e liberdade para se gerir democraticamente.

O espaço em que funciona a escola é um conjunto de imóveis residenciais adaptados pela prefeitura para ser escola. O prédio principal tem três andares e liga-se por rampas com o andar superior de uma edícula e com um segundo prédio incorporado à escola mais recentemente. A escola conta com biblioteca, cozinha, sala de informática, sala de recursos multifuncionais, salão coberto, pátios descobertos, além, claro, das salas e sanitários. Todos os ambientes têm condições de acessibilidade por rampas, embora isto nem sempre seja suficiente para garantir a boa mobilidade das cadeiras de rodas velhas e enferrujadas dos cadeirantes do Jardim Ângela. Em algumas situações, o que resolve mesmo é a solidariedade de todos para apoiar os colegas.

A casa principal é bonita. Foi construída para ser uma residência de uma família árabe e permanece com o aspecto residencial e a estéti-

ca originais. As salas espalham-se pelos dois prédios, garantindo-se sempre boa iluminação e ambientes espaçosos. Todas as salas são equipadas com mesas circulares ou sextavadas para o trabalho em grupos, estantes com os livros e outros materiais, quadros de avisos e espaços para exposições das produções e das regras. Os banheiros são os mesmos para educadores e estudantes, homens e mulheres. Há árvores e plantas em torno da área externa. O cuidado de todos com o espaço evidencia a "pedagogicidade da materialidade" do espaço descrita por Freire "A eloquência do discurso 'pronunciado' na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço"⁴.

O ambiente está sempre limpo e bem cuidado, em respeito a algumas regras feitas pelas assembleias. Quando há conflitos ou quando se quer compartilhar algo, todos se reúnem no "piso azul", como é chamado o pátio da escola, para discutir os problemas, encaminhar soluções ou debater idéias. As regras da convivência, o horário de funcionamento da escola, a organização das refeições, as atividades curriculares, as festas e comemorações, tudo isso é objeto das reuniões no "piso azul".

Por ser um programa especial da Prefeitura, os educadores podem ser escolhidos e são selecionados por meio de um processo realizado pela equipe pedagógica. Os educadores são contratados para dois turnos. Não há, portanto, professores de sala ou de matéria, todos são educadores de todos os estudantes. Sendo assim, as faltas (sempre em quantidade mínima, incomparável com as demais escolas públicas) não prejudicam o cotidiano escolar, já que qualquer educador pode assumir qualquer ciclo.

Às sextas-feiras, os horários de aula são diferenciados para possibilitar aos educadores se reunirem para compartilhar, planejar e avaliar as atividades, bem como para estudar, consolidando um processo de formação contínua da equipe.

A estrutura modular e flexível dos CIEJA facilita a gestão democrática do conhecimento. Mas o CIEJA-CL decidiu, durante um trabalho coletivo da equipe pedagógica em 2005, criar uma proposta integralmente voltada para esta gestão democrática. Os suportes metodológicos freireanos escolhidos são os **Temas Geradores**. Os Temas Geradores favorecem o trabalho para o conhecimento significativo, integrado, a transversalidade, a relação democrática entre educando, educador e comunidade escolar, a autonomia para a pesquisa.

Em 2006, foram introduzidos os projetos coordenados por pessoas da comunidade. Um destes projetos foi o *hip hop*, coordenado por um membro do movimento no bairro, que trazia para os encontros colegas, como grafiteiros e DJs. Este

1 Paulo Freire foi o primeiro Secretário de Educação da gestão Erundina e, embora não tenha permanecido no cargo durante todo o mandato da prefeita, foi ele quem definiu a proposta pedagógica do município que se manteve por todo o período.

2 GRAVATÁ, André [et al]. *Volta ao mundo em 13 escolas*. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. pp. 29-45.

3 MANTOAN, Maria Tereza Egler. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. p. 24.

4 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 50.



Salas de aula com mesas sextavadas.

projeto foi iniciado como estímulo à integração dos adolescentes na escola. Inicialmente, o CIEJA-CL atenderia somente maiores de 18 anos, mas por pressão da demanda, passou a receber adolescentes a partir de 15 anos e alguns até mais jovens como ouvintes. Estes jovens tinham dificuldades para participar e se interessar pelas aulas e costumavam ficar conversando na entrada da escola. Várias tentativas fracassadas foram feitas para que passassem mais tempo dentro do que fora da escola. Até que um dia, a coordenadora levou sua mesa para a calçada, dizendo que se eles não entravam na escola, a escola iria até eles. Uma longa e aberta conversa fez com a que coordenadora soubesse das imensas dificuldades vividas por aqueles jovens, admirasse a sua força e concluisse que apenas algo muito cativante os faria entrar. “O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre educador e educandos no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”⁵. O projeto *hip hop* finalmente atingiu o objetivo de integrar os adolescentes no CIEJA-CL.

Parcerias com organizações como o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de São Paulo (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) possibilitam aos estudantes participarem de cursos específicos de suas áreas de interesse. Também a perspectiva da economia solidária é presente no CIEJA. Em 2007, com a colaboração da Incubadora de Cooperativas Tecnológicas da USP, os estudantes iniciaram processo para a criação de uma cooperativa de produção de pães. Embora a cooperativa não tenha se consolidado, desde então a escola continua discutindo com os estudantes estratégias

para geração de renda e as questões do cooperativismo e da economia solidária foram incorporadas ao currículo.

Passeios pela cidade, projetos de intervenção no bairro e participação nas organizações populares da região fazem parte das atividades curriculares permanentes da escola.

A avaliação é uma prática de pesquisa compartilhada entre educador e estudante através de alguns instrumentos metodológicos: o primeiro deles é o **Diário de Bordo**, um relatório em que cada educando registra o que faz e o que aprendeu. O segundo é a **Ficha de Avaliação**, em que o estudante se auto-avalia em relação à sua postura: organização, tarefas, ritmo, interação, pontualidade e disponibilidade para aprender. O terceiro é o **Passaporte**, no qual estão registrados os módulos em que o estudante tem se engajado permitindo-lhe ir à escola no turno mais conveniente no dia, de forma totalmente flexível. Quando o estudante chega à escola, o educador lê o Passaporte e a partir disso o orienta. Finalmente, há o **Relatório** feito pelo educador que, como prática de pesquisa, busca articular as produções dos estudantes e os registros em todos os outros instrumentos, para oferecer ao estudante uma visão geral de sua trajetória.

A inclusão adotada como política democrática traduz-se também na gestão do conhecimento. Ao contestar as fronteiras das disciplinas, a escola busca uma nova forma de trabalhar o conhecimento em que, nas palavras de Mantoan, “o estudo das disciplinas partirá das experiências de vida dos alunos, dos seus saberes e fazeres, dos significados e das suas vivências, para chegar à sistematização dos conhecimentos”⁶.

Assim, o CIEJA-CL reúne muitas das condições favoráveis para um efetivo projeto de escola

democrática pública. Vemos um marco legal na própria criação dos CIEJA, 17 formulados como um programa flexível, orientado pelas necessidades de seu público alvo. Em seguida, encontramos uma coordenadora empenhada em realizar uma proposta pedagógica democrática consistente. O marco legal permite à coordenadora formar a sua equipe e, com isso, mesmo se tratando de uma escola a cerca de 40 km ou duas horas no transporte público em relação ao centro da cidade, mantém um corpo docente fortemente comprometido e continuamente formado. O fato de que nem todos os CIEJA da cidade tenham desenvolvido projeto pedagógico tão consistente demonstra que são necessárias as três condições assinaladas para que isto se dê.

Mas alguns aspectos são comuns tanto a projetos de parcial democratização quanto em escolas plenamente democráticas. O primeiro é o espaço ou a pedagogicidade da materialidade freiriana. A organização democrática é aquela que rompe com a orientação panóptica que enfileira as carteiras de frente para a mesa do professor, na qual se propõe a não-comunicação entre os estudantes, e em seu lugar coloca o trabalho em grupo, seja nas mesas sextavadas ou redondas, seja na roda. A democracia também abre os portões, destranca as portas, disponibiliza os recursos, integra a escola com a rua. Torna público o que é público, dos livros da biblioteca à sala da diretoria, passando pelos computadores, materiais eletrônicos e qualquer outro tipo de recurso material. Por fim, sobre a gestão democrática do espaço, não podemos esquecer a importância das flores que adornam, da boniteza das salas de que fala Freire. E quando os recursos são de todos, todos cuidam.

A democratização do espaço tem, ao menos, outras duas implicações importantes para a compreensão das consequências da democracia na gestão das escolas. De um lado, ela estimula a mudança dos papéis educador-estudante. Em roda, quando o estudante expõe suas experiências e reflexões, o educador escuta. Na sala com as mesas sextavadas ou circulares, quando os estudantes trabalham em grupos, o educador participa na medida em que é solicitado. Não mais aquele que professa um conhecimento diante de uma platéia passiva, mas sim aquele que escuta, aprende e orienta. De outro lado, a democratização do espaço estimula o auto-aprendizado e, provavelmente por isso mesmo, há tanta resistência a ela nos ambientes autoritários. Quando as portas das bibliotecas se abrem e os livros saem dos plásticos, os estudantes preferem ficar ali, onde têm autonomia sobre suas pesquisas, a permanecer em salas de aula tradicionais, em que são sujeitados à vontade do outro. Imagina-se o que aconteceria se a escola tivesse computadores ou quadras de esportes sempre disponíveis.

Outra condição da escola pública democrática é a inclusão. Mais uma vez, trata-se de tornar público o que é público, garantindo acesso a todas as pessoas que procuram a escola e também estruturando-a para que todos efetivamente participem desta comunidade de aprendizagem. Esta estruturação passa pela acessibilidade no espaço, pela formação continuada da equipe, a flexibilidade no tempo, a democratização do discurso mediante a diluição das fronteiras disciplinares e, talvez o mais importante, pela atitude de acolhimento e respeito e pela criação de vínculos entre equipe e estudantes, vínculos que perduram mesmo depois que eles já saíram da escola.

Em relação ao currículo escolar, cabe ressaltar o do aprendizado do mundo do mundo. Ao se democratizar, a escola não só abre seus portões, como ela se abre para o mundo, trazendo pessoas da comunidade para desenvolverem projetos com os estudantes, promovendo passeios, intervenções no bairro, participação nas organizações comunitárias, projetos em economia solidária e parcerias com outras organizações que oferecem cursos de interesse dos estudantes ou que encaminham os jovens para que continuem estudando.

A gestão democrática reconhece e legitima no contexto escolar os saberes e as práticas desperdiçados pelas escolas que hierarquizam as experiências, classificam os conhecimentos e promovem a competição. Ao fazer esta opção, a educação democrática legitima as experiências de conhecimento da comunidade e reconhece estudantes e educadores como iguais, membros de uma mesma comunidade que se co-responsabilizam por suas escolhas e pelo bem comum. A igualdade não é apenas uma escolha política, mas sim um pressuposto, uma visão sobre o ser humano.

Seguem nas próximas páginas excertos de três entrevistas com ex-estudantes do CIEJA, realizadas em 2008. Todos os nomes dos entrevistados foram substituídos.

Guilherme nasceu em Itaquaquecetuba em 1963 e ali viveu até 1974, quando sua família se mudou para a Capelinha, no que hoje é M'Boi Mirim, época em que ali, na sua lembrança, "não havia nada". Naquela altura parou de estudar na 4ª série. Tornou-se ferramenteiro, casou-se, teve filhos. Trabalhou também como vendedor em shopping centers. Durante 28 anos, dedicou-se à família e ao trabalho, e também bebia, fumava e se drogava. Com o tempo, ficou defasado em relação à tecnologia e velho demais para trabalhar em shoppings. Foi então que decidiu voltar a estudar. Mas, nas escolas em que chegava para se matricular, diziam que não havia vaga. Procurou, então, a Delegacia de Ensino e a partir de lá conseguiu se inscrever em uma das escolas da região. Depois de uma semana na escola, parou de beber, fumar e se drogar. Sofreu com a abstinência, mas se manteve firme na decisão. No entanto, suas lembranças daquela escola não são boas. Lembra-se da agressividade gratuita de professores contra os estudantes, das faltas dos professores, substituídos pelos eventuais, que não davam continuidade aos assuntos, das interdições na biblioteca. Lembra-se também como "um lugar sem lei", em que os estudantes dormiam bêbados nos bancos de cimento, quebravam as vidraças e expulsavam os professores, "um desinteresse total". Passou a fazer denúncias na Delegacia de Ensino e, por isso, começou a ser ameaçado pelos professores. Sentia-se "um imbecil, um babaca". Saiu em busca de outra escola e foi então que encontrou o CIEJA.

Chegou ao CIEJA-CL em 2002, com 39 anos de idade. Ali, Guilherme encontrou "um outro mundo", o mundo da amorosidade, do acolhimento, da dignidade, da liberdade, da potência.

Posso dizer literalmente que isso aqui é um tijolo da minha construção. (...) Posso dizer que aqui tem uma amorosidade que eu não encontro em lugar nenhum. (...) Você recebe todo o acolhimento. Nada aqui é impossível, você alcança o impossível. Por quê? Porque nunca tem uma coisa negativa.

Eu faço parte disso aqui.

Saí daqui muito triste, porque fiquei muito pouco tempo. Eu gostaria que aqui fosse até o Ensino Médio ou até mesmo o Ensino Superior, pela qualidade das pessoas que encontrei aqui.

[Atuo hoje com] toda essa liberdade pelo que eu vi aqui. Quando eu saí daqui, eu chorei por inteiro. Se eu soubesse que era assim, eu nunca tinha estudado em outros colégios.

GABRIEL

Gabriel nasceu em São Paulo e estudou até a 5ª série, quando o pai faleceu e ele precisou trabalhar para ajudar a família. Vendeu cocada na rua, trabalhou em uma empresa de gás, depois em uma empresa funerária e foi lá que se interessou pelo ramo imobiliário. Mas, para atuar nessa área precisaria do Ensino Médio. Então, aos 20 anos de idade, em 2002, chegou ao CIEJA-CL.

"O CIEJA tem uma visão de longo alcance. Ele ensina você a enxergar o mundo, a trabalhar com as suas próprias ferramentas. E uma das coisas muito importantes que eu aprendi no CIEJA é que você tem que ser um profissional autônomo e independente. Sair um pouco desse conceito empregatício de você dependendo de outras pessoas. O CIEJA cria uma estrutura para que você trace seus objetivos e consiga concretizar.

Outra coisa também muito importante é a questão das ideologias. Porque nem em todos os ambientes públicos você é respeitado pelo que você é, por exemplo, aqui estudam católicos, evangélicos, espíritas, qualquer tipo de crença, mas aqui existe o chamado respeito. E se você entra na rede pública, por exemplo, o pessoal começa a te discriminar. (...) Existe uma grande diferença entre o CIEJA e esses colégios."

Elis nasceu em uma família religiosa, estudou até o antigo exame de admissão, grau considerado suficiente pela sua família, e aos 18 anos se casou. Teve filhos e com o marido abriu uma empresa de Recursos Humanos. Estava bem estabelecida, tinha uma remuneração adequada, era "acomodada". No entanto, começou a se sentir desconfortável com a situação de descartar os currículos das pessoas que como ela não tinham escolarização adequada para as empresas clientes da sua. Em 2002, aos 43 anos, decidiu, contra a vontade do marido e dos filhos, voltar a estudar. Como já estava fora do prazo de matrículas, teve dificuldades de conseguir a vaga no CIEJA-CL, escola que ela indicava a várias pessoas que procuravam sua empresa em busca de um emprego. Conseguiu a vaga com bastante insistência. Estudava em dois turnos para poder completar todo o ensino Fundamental em um ano.

Assim como para Guilherme, o que mais chamou a atenção de Elis no CIEJA-CL foi o acolhimento, que se manifestava no portão sempre aberto, na distribuição do lanche para qualquer um que quisesse, na forma como as pessoas se tratavam, na liberdade orientada e na tolerância.

O acolhimento que você recebe aqui é diferente. Você realmente é acolhido aqui. (...) A pessoa que pára de estudar por um tempo tem vergonha. A sociedade nos embute algumas coisas, a própria família, meu marido e meus filhos diziam 'vai estudar pra quê?' (...) As escolas são frias e calculistas (...) As pessoas que trabalham nas escolas são frias e calculistas. Você chega lá, elas têm medo 'o que você quer?' é assim que você é recebido. (...) Aqui não. O portão está aberto, qualquer hora que você chegar aqui, você entra, se você estiver com fome, você fala com a diretora ou com quem que seja 'olha eu não comi nada hoje', vai ali, pega uma coisinha. Isso faz parte do CIEJA, então você entra aqui dentro, você se sente motivado a continuar. As pessoas realmente se preocupam com você, profissionais que realmente se preocupam com o humano, são acolhedores. Você não é mais um número aqui dentro, você é conhecido pelo nome, os professores te conhecem. (...) Você aprende a ouvir o outro, (...) a escuta. (...) Coisas que você não aprende em uma escola comum. Na escola comum você vai aprender o quê? o letramento, mas o aluno que ficou muito tempo fora da escola, ele não precisa só disso, ele precisa de algo mais.

Não ser apenas mais um número, aprender a ouvir o outro... A inclusão é, ao ver de Elis, elemento fundamental do CIEJA-CL. Sua filha, portadora de uma deficiência, também estudou ali. Nessa escola, Elis aprendeu que "todo mundo tem jeito".

Aqui tem LA [liberdade assistida], aqui é um lugar que você convive com pessoas com necessidades especiais, aqui é um local que você convive com pessoas ex-drogados. Eu tinha na minha sala um ex-detento, uma pessoa que tinha feito alguma coisa aí que não era muito legal e você aprende. (...) Antes de eu entrar no CIEJA, eu pensava 'roubou, matou, não tem jeito'. (...) Quando eu entrei aqui, eu vi que todo mundo tem jeito. Depende do ambiente em que você está, se você é martirizado ou oprimido, aí você não tem jeito mesmo, agora se te der uma oportunidade... e eu acredito que às vezes você vai por outro caminho por falta de oportunidade, por falta de pessoas que te estimulem, por falta de pessoas que digam pra você 'não, você não é só isso'. (...) Aqui você aprende tudo o que é o mundo de verdade. (...) Foi difícil, não foi fácil. Eu pensava, 'um adolescente infrator, meu Deus, quem será?' 'Não importa quem é' me disseram assim e eu já com medo, com aquele pré-conceito. Aí eu fui perceber que era a pessoa com quem eu mais me relacionava, me dava bem, que a gente mais conversava, uma pessoa muito bacana, que tinha idéias maravilhosas, não tinha tido oportunidade.

O aprendizado mais importante de Elis no CIEJA-CL foi o da autonomia, conquistada a partir da confiança na própria potência, do trabalho em grupo. A seu ver, a configuração do espaço é muito importante para propiciar este tipo de troca.

Aqui você pode se expressar, aqui não está certo ou está errado, você pode se expressar. (...) Nada aqui é imposto para você fazer. É tudo vamos o caminho. (...) Aqui se aprende a ser autônomo. Pela disposição das mesas na sala - já é uma coisa que sempre me chamou muito a atenção - elas são sextavadas, então automaticamente a pessoa nunca está sozinha, nunca

20 *está isolada. Eu tinha muita dificuldade de relacionamento, eu sou tímida. Mas, aos poucos, eu fui superando esta minha dificuldade aqui dentro. (...) Eu terminava todas as minhas atividades antes e eu tinha colegas na mesa que tinham muitas dificuldades e aos poucos eu fui ajudando.(...) Aqui você aprende, mas você vai aprender com autonomia. É aquela coisa, você vai e faz. Você aprende a fazer pesquisa. Ninguém te dá nada pronto aqui, te ensinam o caminho.*

Outro aspecto que Elis ressalta é o Diário de Bordo. De início, era um exercício angustiante, mas depois ela ganhou confiança, compreendeu a sua importância e passou a gostar de produzi-lo.

Nesse caderninho nós tínhamos que escrever todo dia como tinha sido a nossa aula. (...) Você imagina você tantos anos, eu tinha vinte e cinco anos fora da escola, e de repente você tem que fazer um diário de bordo. Ter que levantar na minha sala no dia seguinte e ter que falar, ‘olha a aula foi assim, assim, assim, eu aprendi, eu não aprendi, eu tive dificuldade, eu não tive dificuldade. Aquilo ali, no começo, era angustiante, vinha aquele nozinho assim, ‘como eu vou fazer isso?’ Eu deixei de fazer, eu demorei para conseguir fazer o meu porque eu sou tímida mesmo. Mas daí eu percebi que eu podia (...) as pessoas não iam rir, iam respeitar, mesmo com meus erros de português, de concordância, meu jeito de falar. Eu não tinha a língua culta como os professores, mas os meus colegas também não iam rir de você. Aí, quando você desperta, você quer fazer todo dia.

Aqui você aprende a ler, ou seja, você aprende que ler exige que você respeite os pontos e as vírgulas, porque vai dar significado para o que você está lendo. (...) você aprende a ler devagar, pausadamente, usando vírgulas e pontos.

Elis acredita que o sucesso do CIEJA-CL no desenvolvimento de seus estudantes deve-se à liderança da coordenadora e ao compromisso dos educadores. Perguntados se os educadores costumam faltar, os três entrevistados respondem: “Nunca”. E Elis acrescenta:

Nenhum dia. Aqui ninguém nunca faltou. Eu acredito que os professores são os mesmos desde que começou este projeto, o CEMES. (...) Os professores vão pra outro lugar, porque são da prefeitura, e voltam. Aqui, nunca faltou um professor. Nenhum módulo que eu estudei faltou um professor. Nunca. Nunca deixou de ter dois professores na sala.

Ao concluir o Ensino Fundamental, Elis fez a EJA do Ensino Médio e depois uma faculdade de pedagogia, profissão para a qual descobriu o talento quando auxiliava os colegas no CIEJA-CL. Elis separou-se, tornou-se educadora do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)⁷ em uma ONG e também em uma creche de outra ONG. Em 2007, iniciou, junto com os educadores do CIEJA-CL, uma pós-graduação em educação comunitária em uma escola técnica federal. Seu rendimento financeiro como educadora é um terço do que era quando tinha sua própria empresa, mas ela se considera bem mais feliz.

Quando eu assumi uma sala de aula, a primeira coisa que eu disse para os meus alunos foi que eu vim do CIEJA. Existem os dois lados. Alguns alunos adoraram, foi uma coisa super positiva para eles. Outros alunos saíram da minha sala. ‘Como que eu vou ter uma professora que veio do CIEJA?’ (...) Deixaram de estudar comigo sete alunos, e eu já consegui mais dois alunos novos. (...) Eu sempre falo para eles, na tentativa de ilustrar para eles que é possível, é possível aprender. Porque eles falam ‘mas eu já sou velha, se eu aprender a escrever meu nome já está bom...’. São alunos de alfabetização e eu não acredito nisso. Eu acredito que todos nós temos um sonho, e às vezes o indivíduo está confortável lá, ‘será que eu vou conseguir?’, ele tem medo (...). Aqui você aprende a perder o medo, a ousar mesmo.

7 O MOVA surgiu em 1989, durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com uma proposta que reunia Estado e organizações da Sociedade Civil para combater o analfabetismo, oferecendo o acesso à educação de forma adaptada às necessidades e condições dos estudantes jovens e adultos. As salas do MOVA estão instaladas em locais onde existem poucas escolas e grande demanda por educação básica, geralmente as aulas são dadas em associações comunitárias, igrejas, creches e empresas. A prefeitura custeia as despesas de funcionamento das classes e concede bolsa-auxílio aos educadores e as entidades se responsabilizam pelo local das aulas e por indicar os educadores. Cada sala tem cerca de 15 alunos e as aulas, que têm duração média de 3 horas, são dadas 4 vezes por semana, geralmente no período noturno.

Lampejos de uma experiência de educação que reconhece a diversidade

André Gravatá com raízes, inspirações e aspas de dona Éda Luiz, coordenadora do Centro Integrado de Educação para Jovens e Adultos (Cieja) Campo Limpo



Retrato de dona Éda Luiz, coordenadora do CIEJA Campo Limpo

1

- A senhora não vai perguntar o crime que eu cometi? - pergunta um aluno em liberdade assistida, logo ao chegar no CIEJA Campo Limpo, dirigindo-se a dona Éda.
- Não, agora você está começando outra página da sua vida.
- Mas sempre me perguntam. Tem certeza que não preciso contar?
- Não precisa, o passado já foi, agora você começa outra página, não é mesmo?

2

Alunos encaminharam à prefeitura o pedido para a instalação de um semáforo numa rua difícil de atravessar. Alunos desenvolveram uma campanha contra o cigarro. Alunos criaram um projeto para aproveitar os alimentos desperdiçados na feira livre da região. Alunos instalaram lixeiras ao longo de um córrego. Alunos resgataram a história do bairro. Alunos plantaram árvores numa avenida. E todos esses projetos fazem parte de uma proposta do CIEJA Campo Limpo para que os alunos desenvolvam projetos com impacto local - um dia da semana é dedicado à prática dessas ações.

[Os alunos do CIEJA Campo Limpo têm uma pluralidade de idades, há alunos desde os 15 até os 90 anos - e eles estudam juntos, não há separação por faixa etária. Que tal ler novamente esse lampejo, substituindo a palavra alunos por “uma diversidade de pessoas que tem de 15 a 90 anos”?]

“Conseguimos cultivar o respeito, independente de o aluno ser idoso, homem, mulher, seja qual for a orientação sexual ou deficiência. Não fazemos inclusão porque há uma lei, mas porque a escola é para todos, é um direito básico.”

4

- E por que você não ficou na outra escola? - pergunta o educador Billy Silva, do Cieja, que cuida principalmente dos cerca de 300 alunos com deficiência.
- Eu apanhava - responde Davi Feitosa, que hoje está estudando no Cieja.
- Conta para a gente um pouquinho sobre isso.
- O quê?
- O que faziam com você na outra escola?
- Me batiam.
- Por quê? Quais motivos?
- Nada.

5

Se no Cieja Campo Limpo não se separa as pessoas, qual seria o propósito de separar as matérias? Seguindo a lógica da interdisciplinaridade e do “tamo junto”, educadores de diferentes áreas criam aulas que conectam assuntos, num processo de desfragmentação do pensamento. Qual é a relação entre as operações básicas e as cores primárias e secundárias? Qual a relação entre a história da cidade de São Paulo e seu relevo? Pois o desafio dos educadores é costurar tramas entre os assuntos. Para compor um outro ritmo, professores de matemática e artes atuam juntos. Português e inglês também se misturam, assim como geografia e história. Muitas aulas se desenvolvem a partir de situações-problema pensadas para relacionar temas distintos. Numa aula em que as trilhas de artes e matemática se encontraram, por exemplo, a situação-problema narrou a história de uma pessoa que queria pintar uma parede do Cieja com uma imagem da Tarsila do Amaral. E o personagem da narrativa já até havia comprado as tintas. “As cores primárias custaram R\$ 32,00 (cada lata) e as secundárias R\$34,00 (cada lata).” Então, pensemos juntos:

Quanto José gastou no total?
 Se José tivesse conhecimento sobre as categorias de cores, quanto ele teria economizado?
 E quem foi Tarsila do Amaral? Que obra da Tarsila gostaríamos de pintar na parede da escola?

6

Quando criança, a pequena Éda entrevistava no mundo com suas brincadeiras: divertia-se ao inventar aulas para seus irmãos, primos e bonecas. Aos 15 anos, enquanto terminava o curso de magistério, já começou a lecionar. Hoje, aos 66, está todos os dias às 7h da manhã no Cieja Campo Limpo e só sai da escola depois das 22h. Na década de 90, num grupo sobre educação para jovens e adultos, dona Éda estudou com Paulo Freire. Ao acompanhar suas práticas com ouvidos e olhar atento, reforçou na sua ação a seguinte faísca compartilhada por Freire: “a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

7

Para treinar a escrita e a ampliar o olhar sobre a própria experiência, professores e alunos escrevem diários de bordo sobre seus dias no Cieja Campo Limpo. Em vez de uma redação chata, têm o convite para contar o que estão sentindo sobre os conhecimentos que estão construindo, inventando e conjugando juntos.

- Se quiserem fazer alguma coisa com alguém, que façam comigo. Quando os assaltantes escutaram a frase de dona Éda, certamente se espantaram. Sua conexão com o espaço não se dá apenas por causa do cargo que ocupa, há uma dedicação que transborda qualquer mera atribuição. É o que dona Éda sente de tão forte, transformador, que a mantém em pé até no meio de um assalto? É o poder do sonho. Dona Éda acredita que “conhecimento te dá poder” - e usa seu poder para sonhar. Sonhou em ampliar o espaço do Cieja Campo Limpo, unindo o prédio já utilizado com uma casa ao lado. Arquitetos vieram e disseram que não daria para juntar as duas casas. Tanto sonhou e insistiu que a conexão entre as casas aconteceu e hoje permite que os 1300 alunos da escola se espalhem por um espaço amplo e colorido. Conhecer e sonhar, eis os verbos que dona Éda mais conjuga no plural.

9

- O que vocês aprenderam de mais importante nesta semana? - pergunta o professor de inglês aos alunos.
- A resposta não precisa se conectar com algo que aprenderam na escola. Os alunos podem contar sobre o que aprenderam em casa, com amigos, em qualquer espaço e com qualquer pessoa. O momento “novos conhecimentos” é uma ação semanal em algumas aulas do Cieja Campo Limpo. É um espaço para valorizar o conhecimento informal e expandir a percepção dos alunos sobre o que é aprender. Por exemplo, um dia um aluno contou que aprendeu que alguns policiais são realmente violentos. Compartilhou que, no caminho para casa, foi abordado por um grupo de policiais agressivos, que o trataram muito mal. E a partir desse “aprendizado” partilhado pelo aluno, os educadores propuseram uma discussão sobre a questão da segurança na nossa cidade.
- O que você aprendeu de mais importante nesta semana?
- Uma aluna do Cieja Campo Limpo, do alto dos seus 60 anos, diz que aprendeu que as pessoas cegas descobrem como ver o mundo de outra maneira. Isso ela aprendeu na própria escola, com um dos seus colegas.

10

“Um dos alunos, aos 14 anos, prestes a completar 15, veio de Itapetininga, onde vivia acorrentado. Sim, acorrentado com correntes grossas ao corpo da mãe para não ser morto pelo tráfico. Era usuário e traficante de drogas desde os 10 anos, com cinco passagens por diferentes escolas, onde foi expulso de todas em menos de duas semanas. Não sabia ler, mas era copista, copiava qualquer coisa, odiava escola, diretores e qualquer pessoa que trabalhasse numa escola. Propus um desafio de uma semana no Cieja Campo Limpo para ver se poderia mudar suas ideias, desde então faz um mês que ele está na escola. Tem auxiliado os cadeirantes e já me deu dois desenhos - desenhava apenas a sigla do PCC e folhas de maconha, mas, nos presentes para mim, mudou os traços. Me deu o desenho de um vaso com flores, a folha toda colorida. Adora mostrar seus avanços na leitura e escrita e seu caderno de extra-classe. No dia dos professores, ele me deu um bombom...”

11

O portão do Cieja Campo Limpo fica aberto o dia inteiro - sim, você não precisa pedir permissão para entrar. Porque essa escola é a extensão da rua. E nessa escola o morador de rua tem direito de entrar para almoçar. Os portões entre professores e alunos também estão abertos: no momento das refeições, educadores comem junto com os alunos - uma prática proposta para aproximá-los, sendo que na maioria das escolas o momento da refeição não é coletivo e os professores no geral nem podem comer a mesma comida que os alunos. O portão do Cieja Campo Limpo fica aberto o dia inteiro. Sua abertura é um convite. É um grito de independência e interdependência que nasce da prática, um ensaio sobre a intervenção no mundo e uma aposta no risco do encontro. O portão do Cieja Campo Limpo fica aberto o dia inteiro. Quer entrar?

A importância do questionamento para a *Escola Politeia*

* Neste texto se envolveram diretamente Iara Haasz, Osvaldo de Souza, Tassiana Carvalho e Yvan Dourado.

Equipe da Escola Politeia*

Para aprofundar as questões de transformação da escola, essas duas esferas dialéticamente ligadas - a gestão democrática da convivência e a gestão democrática do conhecimento - formam a proposta político-pedagógica da Politeia. Nossa relação com o conhecimento não se restringe ao que se dá dentro da escola, valorizando todas as nossas interações com o mundo. No que diz respeito à convivência, dispositivos pedagógicos como assembleias, conselho escolar (que conta com a presença atuante das famílias), comissões de responsabilidades (proposta integrada por todos os membros da comunidade) e fóruns de resolução de conflitos (mediados sempre por um estudante e um educador) são fundamentais. Já do ponto de vista da nossa relação com o conhecimento, no que se refere a aprender através dos interesses, da experimentação e do questionamento, podemos modificar a nossa relação com a escola, e tanto professores quanto estudantes deixam de ser alienados e passam a ser sujeitos conscientes do processo educativo, se realizando na própria escola e não fora dela. A escola passa a ser um espaço de crítica e de construção concreta de novos caminhos e relações.

Para aprofundar as questões de transformação da escola, essas duas esferas dialéticamente ligadas - a gestão democrática da convivência e a gestão democrática do conhecimento - formam a proposta político-pedagógica da Politeia. Nossa relação com o conhecimento não se restringe ao que se dá dentro da escola, valorizando todas as nossas interações com o mundo. No que diz respeito à convivência, dispositivos pedagógicos como assembleias, conselho escolar (que conta com a presença atuante das famílias), comissões de responsabilidades (proposta integrada por todos os membros da comunidade) e fóruns de resolução de conflitos (mediados sempre por um estudante e um educador) são fundamentais. Já do ponto de vista da nossa relação com o conhecimento, no que se refere a aprender através dos interesses, da experimentação e do questionamento, podemos modificar a nossa relação com a escola, e tanto professores quanto estudantes deixam de ser alienados e passam a ser sujeitos conscientes do processo educativo, se realizando na própria escola e não fora dela. A escola passa a ser um espaço de crítica e de construção concreta de novos caminhos e relações.

O QUE ACONTECE QUANDO UMA ESCOLA VALORIZA MAIS O QUESTIONAMENTO DO QUE A RESPOSTA?

A Escola Politeia, uma experiência de resistência em educação, se tem proposto pensar essa questão.

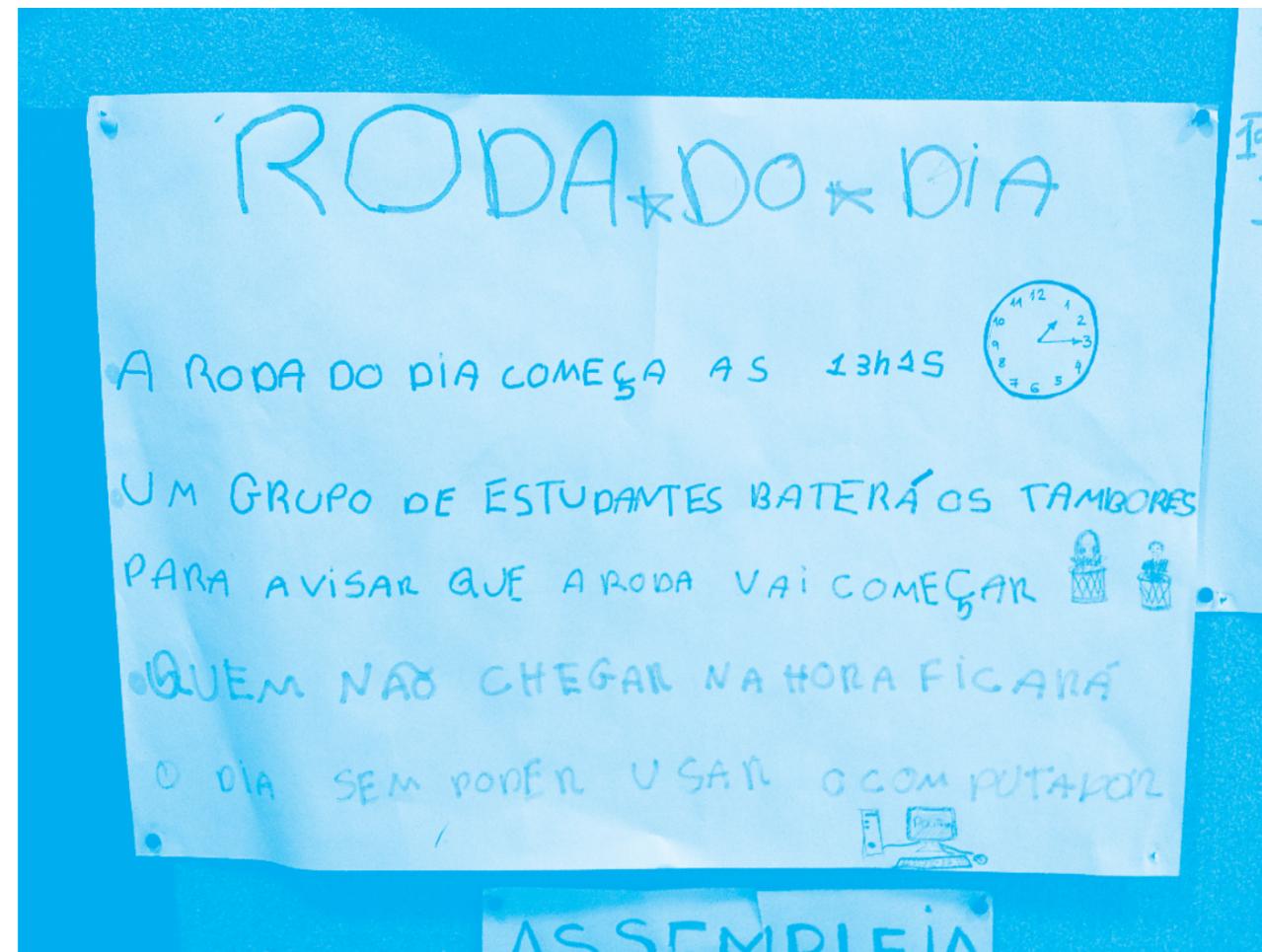
São consideradas experiências de resistência em educação as escolas que fogem dos modelos tradicionais - reprodutivistas - de ensino. A escola tradicional teve (e tem) um papel fundamental como reprodutora das relações de dominação e objetivos bem claros na manutenção da divisão social do trabalho. De que maneira um pequeno coletivo pode impulsionar mudanças? As escolas democráticas, livres e libertárias são alguns exemplos dessas experiências. Apesar de as propostas nesse sentido não serem novas, ainda são poucas e são consideradas nichos isolados ou "muito radicais". Mas será muito radical perguntar ao estudante o que ele quer estudar ou que proposta ele tem para melhorar a sua escola ou a sua experiência na escola?

Ao longo da história, temos algumas experiências educacionais com essa preocupação e hoje, cada vez mais, esse tipo de proposta aparece como protagonista de uma mudança real da instituição escolar. Já existe muito conhecimento acumulado nesse sentido, tanto prático quanto teórico¹. Reivindicamos o papel transformador que a escola pode ter dentro da sociedade atual e, por isso, educadores, estudantes e familiares participam da construção da proposta política e pedagógica em conjunto. Devido a essa participação ativa dos sujeitos, chamamos a escola de democrática. No caso da Escola Politeia, os dois pilares que sustentam essa mudança são: a gestão democrática

da convivência e a gestão democrática do conhecimento.

Na Politeia, a realização de assembleias, a participação de todos em comissões de responsabilidade, os fóruns para resolução de conflitos, as saídas para apropriação da cidade, são ideias, entre outras, que, somadas à pesquisa e aos grupos de estudo, trazem à tona uma reflexão profunda so-

1 Ver a linha do tempo da educação democrática elaborada por Lilian L'Abbate Kelian, aqui na revista.



Regras da roda do dia - momento inicial de organização do dia.

bre o cotidiano escolar e a emergência de uma escola diferente. Partindo do questionamento do papel do conhecimento e da compreensão do estudante como protagonista de seu caminho, desenvolvemos a ideia de como a dúvida/o questionamento e, conseqüentemente, a pesquisa são pontos de partida para que a escola e o estudante sejam produtores de conhecimento. A arte da dúvida e a participação efetiva na construção da escola possibilitam uma leitura do mundo mais crítica e consciente.

Apesar dos ideais modernos e dos discursos pedagógicos amplamente utilizados no Brasil, que falam sobre a formação para a cidadania e do desenvolvimento de habilidades e competências, que aparecem especialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)², a escola que está implantada é outra. A necessidade do aumento do número de escolas veio a partir de uma demanda de universalização do acesso ao ensino, incluindo a questão da alfabetização, que acabou se dando às custas da precarização do espaço escolar. Para dar conta de salas de aulas lotadas e da escassez de recursos didáticos, os conhecimentos foram dando espaço aos conteúdos e currículos fechados. Num sistema que prega a igualdade e desconsidera os contextos desiguais de onde se originam seus estudantes, a escola de hoje acaba reforçando as diferenças entre as classes e

2 "Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual" (MEC, 1997).

26 privilegiando aqueles que se adequam melhor ao sistema, sendo, portanto, meritocrática e excludente.

A busca pela alfabetização veio como um reflexo imediato do progresso da sociedade. O índice de alfabetização tem servido como uma medida de quão civilizado é um povo. No caso do Brasil, segundo Anísio Teixeira (2007), não vamos muito bem nestes índices e estamos buscando-os a todo custo, para assim encontrarmos a nossa “civilidade”. No entanto, Teixeira defende que o caminho deveria ser o inverso: deveríamos buscar a civilização e assim os índices viriam a reboque.

Questionamos com qual objetivo alfabetizar; estamos interessados em pensar em uma alfabetização crítica que leve em conta o contexto e que possa ajudar a escola a cumprir sua função conforme a entendemos. Isto porque na forma como a maior parte dos discursos tradicionais é apresentada, a alfabetização é apolítica e sem conteúdo ideológico, o que não se observa na prática. Dentro dos limites do discurso convencional, a alfabetização parece existir acima das especificidades do poder, da cultura e da política; como tal, representa uma fuga do pensamento crítico e um suporte ideológico para as relações de dominação características da sociedade como um todo (GIROUX, 1983).

Na condição de espaço de educação transformadora, não podemos fazer apenas a defesa da alfabetização, mas sim da alfabetização crítica, com conteúdo ideológico claro. Também pela necessidade da leitura e escrita que o educando tem em seu contato com o mundo. A Escola Politeia, ao trabalhar com o conceito de estudante-pesquisador, desde a entrada dos estudantes na escola, gera uma necessidade de escrita, registro e busca de informação letrada no estudante para que este possa desenvolver mais sua pesquisa e divulgar o que foi pesquisado e descoberto, em grupo e individualmente. Inspirados por Paulo Freire, acreditamos que não basta saber ler e escrever; é preciso saber ler e escrever o mundo.

O PAPEL DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E QUESTIONAMENTO NA ESCOLA

Acreditamos que a alfabetização crítica é essencial para o sujeito se constituir e que ela não se restringe simplesmente ao domínio da leitura e escrita, mas que o sujeito se constitui a partir da leitura, da escrita, da compreensão e da capacidade de analisar criticamente um conjunto de conhecimentos. Acreditamos que é importante pensar nas ferramentas que ajudam a atingir tal nível nas ciências, sejam elas humanas ou naturais, pela alfabetização científica.

A dicotomização das ciências humanas e das ciências naturais aconteceu no século XVI, com o início da chamada ciência moderna, que se apoiava principalmente no racionalismo e no mecanicismo, procurando encontrar no universo periodicidade e previsibilidade. As ciências humanas, para lidar com a demanda que o termo “ciência” lhe trazia, preocupou-se em estabelecer seus métodos e cuidar de falar das especificidades de seu objeto. A sociologia, por exemplo, é definida como uma prática de pesquisa, de modo que, para todos que entram em contato com ela, devem-se encontrar meios de familiarizar, inclusive aos que não chegarão a ser pesquisadores profissionais, com os modos mentais e as técnicas de análise que são verdadeiramente as da pesquisa (PASSERON, 1991, p. 85).

Entretanto, falando de nosso lugar no século XXI, bem como dos conhecimentos que se alinham cada vez mais por temas e menos por conteúdos e disciplinas, parece-nos haver pouco sentido em fazermos essa separação dentro da ciência. No estudo de um tema, faz mais sentido pensar em questionar e duvidar sobre diferentes aspectos, colocando-se de maneira crítica diante dele. Assim, queremos deixar claro que aqui não faz sentido a alfabetização científica ser pensada dentro de uma das ciências, mas dentro do que é a própria ideia de ciência.

Assim, a proposta de alfabetização científica por meio da pergunta e do questionamento, que estamos defendendo, passa por características próprias das ciências humanas: o entendimento do contexto social da pergunta, a posição de quem faz a pergunta e sua influência na resposta, a questão da pergunta aberta que aponta para várias respostas e não limita etc.

Em sua dissertação de mestrado, Vitor Fabrício Machado Souza (2012) escreve alguns capítulos sobre o significado da pergunta e seu uso no ensino de ciências. Em apoio à importância que estamos dando para o

papel da pergunta na alfabetização científica, ele nos diz:

O ensino de ciências deve servir como meio de investigação, possibilitando habilidades do pensar científico que promovam a criticidade indócil como forma de pensar um problema, de elaborar hipóteses e justificativas, de usar a argumentação como capacidade de expressão de opinião e convencimento (SOUZA, 2012).

O exercício da dúvida e do questionamento na escola podem ser os motores da alfabetização científica crítica nesse espaço. Isso fará mais sentido nas propostas pedagógicas que estiverem mais abertas para essa possibilidade, a possibilidade de questionar e não necessariamente de obter respostas. Um efeito colateral decorrente desse exercício é o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos/das estudantes. Quando estes e estas se propõem questionar, precisam desenvolver hipóteses, organizar dados, justificar o questionamento e argumentar em favor de possíveis respostas.

Diversos estudos apontam o desenvolvimento da habilidade argumentativa como indicador e promotor de alfabetização científica. Por exemplo, em seu doutorado, Lúcia Helena Sasseron (2008) trabalha com a ideia de alfabetização científica na sala de aula e propõe diversos indicadores. Nesse sentido, coloca a argumentação como indicador e a define como todo e qualquer discurso no qual educador/a e estudante apresentam suas opiniões em aula descrevendo ideias, apresentando hipóteses e evidências, justificando ações e conclusões a que tenham chegado e explicando resultados.

Dessa forma, os/as estudantes, praticando o exercício da dúvida e do questionamento na escola, podem desenvolver habilidades argumentativas importantes para a vida na escola e fora dela. Nas escolas que já trabalham com espaços de argumentação dos/das estudantes, esse processo é retroalimentador. Espaços como assembleias, fóruns, comissões etc. são propícios para o desenvolvimento da argumentação, o que contribui para a construção de um posicionamento crítico como descrito anteriormente.

Para atingir este fim, é preciso que a proposta pedagógica da escola aponte nessa direção, além de uma postura ativa dos/das estudantes, mas essencialmente é preciso uma postura reflexiva e dialógica por parte dos educadores e das educadoras. Sua função, nessa perspectiva, deixa de ser a de transmissor/a do conhecimento e passa a ser a de mediador/a, sustentador/a das inquietações dos/das estudantes.

<p>Na rotina da Politeia o questionamento é possível e incentivado a todo momento. Ele vem junto da busca de sentido na convivência e no estudo.</p> <p>Os/as estudantes e educadores/as questionam regras de convivência e defendem seus pontos de vista.</p> <p>Existiu durante algum tempo na escola uma regra que funcionava relativamente bem, que era assim:</p> <p><i>Balas e chicletes são permitidos na escola! E, se alguém achar um papel de bala ou chiclete no chão, deve avisar o coletivo e, a partir desse dia, as balas e os chicletes ficam proibidos na escola por uma semana.</i></p> <p>Recentemente, em evento especial organizado por alguns estudantes, foi trazido um saco enorme de balas e, por mais que todos lembrassem a regra e pedissem um maior cuidado, alguns papéis de bala foram encontrados pela</p>	<p>não joga o papel no lixo?</p> <p>Logo após as conversas, uma educadora encontrou um grupo de estudantes, que normalmente se preocupam com as regras da escola, chupando balas. Quando a educadora passou, esconderam as balas dela. Foi levada, então, para uma assembleia a proposta de substituição da regra. Depois de uma longa conversa entre toda a comunidade da escola e de uma votação, a regra passou a ser:</p> <p><i>Balas e chicletes são permitidos na escola e, se alguém achar um papel de bala por aí, ou um chiclete, pega e joga no lixo.</i></p> <p>Os/as estudantes e educadores/as propõem e questionam temas a serem estudados e como esse estudo se dará.</p> <p>Na volta das férias de julho, um estudante de sete anos pediu a um educador que lhe ensinasse sobre porcentagem. Quando questionado sobre a razão do seu interesse, ele respondeu:</p>	<p><i>Eu quero entender aquela barrinha que fica quando eu faço um download ou quando eu abro um jogo.</i></p> <p>Uma educadora lhe ensinou sobre porcentagem, a parte mais conceitual e a que é possível fazer mentalmente, pois o estudante ainda não sabia o que é fração. E, ao tentar entender o que é fração (considerada normalmente base imprescindível para o estudo da porcentagem), o estudante desistiu, pois achou muito difícil.</p> <p>Alguns meses depois esse mesmo estudante estava pesquisando sobre o funcionamento do cérebro humano e leu em voz alta um texto:</p> <p><i>“25% do nosso sangue vai para o cérebro”. Parou, fez uma cara de quem está pensando intensamente e declarou: “1/4 do nosso sangue vai para o cérebro! É muito!”</i></p>
--	--	---

28 Essa nova postura dos educadores e das educadoras vai contra o movimento natural que é o de dar a resposta pronta quando se sabe. Também existe uma certa dificuldade em dizer que não se sabe, que é preciso pesquisar junto.

Sobre isso, Paulo Freire (1996, p. 86) nos diz que, antes de qualquer tentativa de discussão técnica, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repou-sado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer.

QUAL ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA QUEREMOS?

Na Escola Politeia, todas as áreas do conhecimento são entendidas como uma construção humana, para que dessa maneira seja possível perceber suas idas e vindas na história, seus erros e acertos, suas tentativas de solução e destruição da vida humana e seduções ao capitalismo, gerando maiores lucros etc.

A alfabetização científica é importante à medida que, juntamente com outros conhecimentos importantes, empodera o ser humano para viver e atuar no mundo. Serve então para o estudante entender o funcionamento do mundo, das coisas do mundo e seu lugar nesse mundo. Sendo detentor desse conhecimento, ele pode atuar de maneira crítica. Por isso, faz sentido pensar que a alfabetização científica deve ser acompanhada de uma formação humana crítica no mundo, para que o estudante possa se reconhecer mais nesse sistema, se reconhecer como parte integrante e importante dele.

Ele pode deixar de ser apenas um usuário passivo das tecnologias criadas e passar a questioná-las. Pode também descobrir o custo, impac-tos ambientais, formas de produção e relacionar tudo isso para escolher melhor ou até decidir não escolher. Pode passar a questionar mais as eficácias milagrosas de produtos e serviços (o famoso “cientificamente testado e aprovado” das propagandas) e conseguir descobrir pela pesquisa e fontes confiáveis as verdadeiras eficácias desses itens. Pode pen-sar sobre e questionar a história contada, descobrindo por quem ela foi contada e que outros atores poderiam contá-la. Passa a contextualizar mitos e mitologias, en-tendendo-os com criações humanas. Pode se tornar, por consequência, crítico do sistema do capital que hoje usa tecnologias e mitos como uma das suas principais formas de exploração e lucro.

QUESTIONAR PARA EXISTIR

O exercício da dúvida e do questionamento é ins-trumental no sentido de promover a alfabetização científica e desenvolver a capacidade argumen-tativa, mas mais importante que isso é a sua capacidade de situar o sujeito no mundo como ser ativo e consciente de seu papel.

Sobre este papel mais filosófico da dúvida, em seu livro *Educação e poder: introdução à peda-gogia do conflito* (1989), Moacir Gadotti nos colo-ca diante do *Manifesto filosófico (Manifeste phi-losophique: vers une philosophie de l'éducation)* escrito por ele e Claude Pantillon, em 1976, em Genebra. Nesse documento eles apresentam uma lon-ga discussão sobre o ato de duvidar e sobre o que chamaram de dúvida filosófica: a dúvida filosófi-ca se opõe radicalmente ao princípio da submis-são passiva, de demissão ou de alienação, gerado

pelos ideologias e dogmas que nos formam.

A dúvida é pois um ato de liberdade e de responsabiliddepelo qual um homem empunha, retoma a situação na qual vive, colocando-se como sujeito dela. Um ato, não uma ação entre outras; uma maneira de se reerguer, de levantar a cabeça e fazer frente, caminhar e avançar. Se a dúvida significa agir como sujeito, podemos dizer, como Descar-

tes, que duvidar é existir. E pouco importa que, contrariamente àquilo que desejava Descartes, não nos seja mais permitido sonhar com um refú-gio tranquilo, nem esperar alcançar alguma verdade em si, definitiva e absoluta; pouco importa se toda a verdade fica doravante provisória, relativa, contestável, dimensionada pela nossa fragilidade e histori-cidade, se questões se sucedem às questões, às situações, se ficamos sempre sendo. Nossa tarefa, nossa dignidade, nossa liberdade surgem quando, rompendo com o papel de es-pectador submisso, resignado, quando, abandonando o estatuto de objeto mo-delado pelos conformismos do momento, tomamos a decisão sempre desconfor-tável de fazer face e de nos situar (GADOTTI, 1989).

Nesse sentido, pensamos que os estudantes e as estudantes que não têm oportunidade de questionar, de duvidar, estão imersos em um processo de alienação do sujeito. O ser humano é mais que um ponto material inerte no planeta, é também um marco his-tórico e político. Dessa forma, estes seres humanos que não questionam não exis-tem plenamente. Não existem como posição política no mundo.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez/Auto-res Associados, 1989.
- GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.
- MEC. *Introdução aos parâmetros curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.
- PASSERON, Jean-Claude. *O mapa e o observatório: alguns problemas atuais de pesquisa em sociologia da educação. Teoria & Educação*, Porto Ale-gre, Pannonica, n. 3, p.69-88, 1991.
- SASSERON, Lúcia Helena. *Alfabetização científi-ca no ensino fundamental: estrutura e indicado-res deste processo em sala de aula*. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- SOUZA, Vitor Fabricio Machado. *A importância da pergunta na promoção da alfabetização cien-tífica dos alunos em aulas investigativas de física*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educa-ção) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

promissado com um entendimento do mundo, ligado apenas ao entretenimento pessoal, e até supérfluo para alguns adultos, pode se transfor-mar em um questionamento sobre todo um sé-culo, sobre o sistema político e econômico e seus desdobramentos na vida das pessoas.

Outra trajetória interessante foi a de um estudante que era conhecido na escola por ser muito “plugado” e “viciado” em tecnologia. Es-tava sempre olhando para a tela de seu celular e comentava empolgado as façanhas que espe-rava alcançar em casa, quando ligasse seu vi-deogame. Para nós era óbvio que suas escolhas naturais, na hora de eleger um tema para pes-quisar, seriam ligadas de alguma forma a tec-nologia. De fato foram. Mas o processo e seus desdobramentos foram muito ricos e um tanto quanto inesperados. Partindo da história dos *joysticks* e de uma análise comparativa entre alguns jogos do momento, o estudante começou a problematizar a tecnologia na própria vida e, consequentemente, na vida das pessoas. O que

é *hackear*? Partindo dessa dúvida, o estudante se deparou com múltiplos caminhos possíveis para explorar o tema. Foi quando ele entrou em contato e decidiu aprofundar sua investigação no Anonymus, que na época protagonizava ataques e manifestos a alguns grupos, sites e em-presas. Sua pesquisa foi tão intensa e motivante que ele resolveu apresentá-la *hackeando* a apre-sentação de uma amiga. Apareceu para toda a comunidade escolar misteriosamente traja-do como integrante do grupo, inclusive com a máscara característica e, parafraseando seus manifestos, fez um discurso questionando a po-lítica de privacidade de algumas redes sociais. No fundo, podemos pensar de forma parecida em comparação ao exemplo anterior. Partir de um tema aparentemente egoísta e descolado da realidade pode levar a um caminho de inserção do jovem no mundo, do prazer em conhecer, de ver o mundo de forma crítica.

que simulavam guerras e, principalmente, de armas, canhões, aviões, tanques, navios e todo o aparato militar de que dispunham as potências nas Grandes Guerras Mundiais. Nessa mesma pesquisa, em tom de conclusão, o estudante per-cebeu que as guerras não são “jogos da vida real” e, ao se deparar com a quantidade de mortos e com as consequências das guerras na vida das pessoas, ele refletiu: “Eu não iria para a guerra. Diferentemente dos jogos, na guerra real não temos outra vida”. Dando seguimento ao seu interesse, as suas pesquisas seguintes na escola também tiveram como motivação as guerras, porém agora seu questionamento passava a de-senhar um entendimento mais sofisticado so-bre o tema, pois as motivações para esses conflit-os eram a principal dúvida geradora. Dinheiro, ganância, poder, petróleo, territórios... Tudo isso trouxe à tona questionamentos sobre a econo-mia. Por que os países fazem guerra? Quem ga-nha com isso? Esse exemplo é interessante para pensar como um tema aparentemente descom-

Não faz muito tempo, um estudante entrou na Politeia já mais velho, adolescente. Ele nunca havia sido indagado sobre o que queria estu-dar, sobre suas curiosidades. Para muitos, essas perguntas nunca são feitas, a não ser pensando na vida adulta. Que carreira pretende seguir? Em que curso e universidade pretende entrar? Quando esse estudante conseguiu escolher um tema de seu interesse para investigar, depois de muito pensar, sua escolha refletia uma curio-sidade genuína, mas pouco compreendida na escola. “Guerras”, ele disse. Mas, para a famí-lia e os educadores que o acompanharam até então, esse tema era um tabu. “Ele só está in-teressado em armas e violência!” Ou: “Ele só quer saber de jogos violentos”, pensavam. Na Politeia decidimos sempre entrar nos temas sem preconceitos; partir desse interesse pessoal para mostrar o quanto o conhecimento pode ser libertador, ampliando horizontes possíveis. De fato, no início da pesquisa, o interesse daquele estudante girava mesmo em torno dos jogos

Fernando Siviero

Sabe aquela “fugidinha” dos alunos por baixo da carteira? Será que esse ato sempre é uma fuga da atividade? Não seria essa leitura uma interpretação rápida e adulta sobre uma atitude das crianças? Não seria uma transferência das necessidades e expectativas do nosso corpo-adulto sobre o corpo das crianças? Há outras leituras sobre a fugidinha?

Pode ser um desejo da criança em mexer o corpo, um desejo de acabar rapidamente aquele assunto, um desejo de experimentar outra posição com o corpo, uma tentativa de desrespeitar o professor, uma recusa à atividade... pode ser tanta coisa.

Certo dia, no Grupo de Estudos de Vulcões, os estudantes foram um a um parar embaixo da mesa da atividade. Antes da última estudante ir, fomos Osvaldo (educador) e eu. Nada foi dito contra a “fugidinha”, apenas: “ok, se vocês todos querem ir para embaixo da mesa então vamos conversar sobre vulcões sob a mesa”. No chão, combinamos que não era possível ficar subindo e descendo toda hora.

Começamos a ver algumas imagens esquemáticas de vulcões e a conversar sobre seu funcionamento. Em pouco tempo estabeleceu-se uma concentração no grupo e estávamos todos a estudar. Escolhemos imagens para discutir e perguntas surgiram ao longo da conversa acolhedora sob a mesa. Descobrimos juntos as partes de um vulcão, suas tipologias, os elementos que são expelidos durante uma erupção e os movimentos tectônicos que precedem uma atividade vulcânica. Osvaldo e eu nos olhamos algumas vezes sem entender bem aquela boniteza que estava rolando ali. Não fomos contrários ao simples gesto “transgressor” dos estudantes. Nos juntamos a eles e desenvolvemos a atividade.

Depois da rodada de perguntas e respostas, saímos do chão e partimos para a atividade prática do nosso encontro. Nossas tarefas eram: achar uma peça que servisse de base para a maquete do vulcão e picar jornal para fazer papel machê.

Estudar vulcões e fazer a clássica experiência de uma erupção era o desejo de um estudante que acabou contagiando todos. Na última semana, concluímos as atividades desse Grupo de Estudos com uma autoavaliação e com a realização da experiência tão esperada.

A autoavaliação - individual, em grupo e junto com educadores - passou por todos os assuntos e temas abordados ao longo do Grupo de Estudos (camadas da terra, placas tectônicas, vulcanismo) e por uma reflexão sobre a participação, a escuta, a responsabilidade e o compromisso dos estudantes com as atividades.

Em roda, no chão, em carteiras individuais, em grandes mesas, em duplas, em grupos pequenos ou grandes, no parque, em sala, no pátio... Na Politeia nos organizamos para que as atividades aconteçam em lugares diferentes e de formas variadas, fazendo escolhas sempre junto com os estudantes. Foi assim que acabamos estudando vulcões embaixo da mesa.



Osvaldo de Souza

O Fórum de Resolução de Conflitos é um espaço que temos na Escola Politeia para fugir dos modelos tradicionais de resolução de conflitos que acontecem na escola, como brigas, xingamentos, alguma falta de respeito etc., coisas normais que acontecem no cotidiano de qualquer escola, mas que podem ser tratadas de maneiras diferentes.

Como a grande maioria das escolas tradicionais resolvem seus conflitos?

Abafam para ninguém saber, ignoram como se eles não existissem, e quando agem de alguma forma é com suspensão, advertência, bronca ou expulsão.

O Fórum é um espaço para os envolvidos (e quem mais quiser participar) poderem falar abertamente sobre o que aconteceu com o desejo de resolução sem represálias. É também um espaço onde aquele que foi acusado pode colocar seu ponto de vista e seus argumentos. Este espaço é mediado por outras pessoas que não estiveram ligadas diretamente ao conflito, normalmente um adulto e um estudante.

Existe uma folha no mural da escola onde as pessoas colocam os conflitos e quem esteve envolvido. No dia do Fórum estas pessoas sentam frente a frente para uma conversa.

Existem problemas simples e complicados para se resolver num fórum. Simples como uma pequena briga, um estudante que fala algo que o outro não gosta, um empurrão etc. Mas, como sabemos, isso é fácil de se resolver quando as pessoas têm espaços para falar e colocar suas opiniões.

Existem também os problemas complicados como este que vou descrever agora.

Fui mediar um Fórum tempos atrás, peguei a folha e chamei as pessoas envolvidas para uma conversa. Uma educadora chamou minha atenção para o último ponto da folha que eu não tinha entendido como um conflito. Ela me disse que foi um estudante que colocou, ele tem 5 anos.

Quando começamos a conversa este estudante tentava explicar o conflito, mas eu não conseguia entender qual era o problema. Ele convocou três estudantes de 14, 15 e 16 anos como causadores do conflito e tentava explicar que eles tinham prendido ele durante uma brincadeira.

Eu pensava: *mas se foi numa brincadeira de prender, qual foi o problema?*

Os mais velhos também não tinham visto problema naquilo e o estudante de 5 anos se virava em 5 para tentar nos fazer entender.

Depois de uns dez minutos de conversa, muitas exclamações e gesticulações que o estudante mais novo fez para se fazer compreender, eu consegui entender qual tinha sido o problema.

Eles estavam brincando de polícia e ladrão e os mais velhos eram a polícia (vamos dispensar aqui todas as discussões possíveis em torno desta brincadeira). O que eles não entenderam foi que os mais novos não eram ladrões, eram super heróis!

Sendo assim, palavras dele: *“A polícia não pode prender super heróis, eu era o Wolverine, meu amigo era o Capitão América e eles prenderam a gente!!!”* (dizendo isso com todas as exclamações possíveis).

Este era o problema atravessado por toda a polissemia no entendimento de uma simples brincadeira. Como ele sendo o Wolverine (com toda sua força e capacidade de se regenerar) podia ficar preso por meros policiais? Como o Capitão América, com sua força e seu escudo mágico, não podia se livrar dos simples policiais feitos de carne e osso e sem mágica?

Só posso dizer que este foi o fórum mais difícil de se resolver. Uma briga, uma palavra dita para outro, um brinquedo não devolvido, se resolve muito fácil. Uma compreensão profunda de uma brincadeira de criança é muito mais difícil de resolver.

Tassiana Carvalho

Ensinar matemática na escola é quase sempre associado aos métodos tradicionais. Mesmo ideias novas, metodologias inovadoras, sempre se apoiam nos caminhos já conhecidos e em algumas “certezas” que foram criadas: primeiro se aprende os números, depois as operações, depois as expressões e equações, e nesse meio do caminho se aprendem as medidas, a geometria plana, a trigonometria, a geometria espacial. As propostas, até hoje, encontram muita dificuldade em romper esses caminhos “naturais”. Como falar de equações se o sujeito não domina todas as operações básicas? Eu acredito que é possível.

Certa vez, na Politeia, estávamos numa trilha sobre heróis, e era difícil encontrar a matemática do tema, sem fazer relações fracas ou abstratas demais. Então, a uma certa altura daquele semestre, decidimos que, em matemática, trabalharíamos por demandas individuais: basicamente coisas que eles tivessem interesse em aprender. Com a proposta rolando, vinha demanda por aprender geometria, equações, números, etc., mas tinha um estudante especificamente que não apresentava demanda nenhuma. A cada encontro de matemática, ele entrava e saía despercebidamente da sala. Nenhuma atividade o convencia. Ele não tinha nenhuma pergunta que quisesse trazer, nenhum interesse pela matemática.

Nos poucos momentos que ele permanecia na sala, eu tentava trazê-lo pra conversa, instigar, provocar, e nada. Até que um dia, depois de muita insistência e tentativas frustradas de fazê-lo comprar uma pergunta que não era dele, ele permanecia na sala, com os olhos parados, procurando uma brecha em que pudesse conversar sozinho comigo. Quando consegui, perguntei se ele tinha alguma pergunta, e pra minha surpresa, ele disse que sim: “Quanto tempo uma pessoa demora para dar uma volta na Terra? Eu posso calcular isso?”. Era dada a largada, finalmente eu tinha uma corda por onde puxar.

“Claro que sim! O que precisamos saber?”. Primeiro, de que maneira essa pessoa daria uma volta na Terra: se de carro, de avião, de barco. Ele escolheu que seria com as próprias pernas. Então, procuramos saber sobre a velocidade com que uma pessoa anda, em média, e também qual seria a circunferência da Terra, fazendo assim um monte de suposições e aproximações para a situação que ele gostaria de calcular. Para chegarmos na resposta trabalhamos com tantos conceitos! Só para numerar alguns: unidades de medida e conversão, circunferência, velocidade, as quatro operações, etc. Foram, talvez uns dois ou três encontros, até chegarmos numa resposta.

Depois desse episódio, ele passou pela regra de três, pelas equações de primeiro e segundo grau, pela geometria plana... Então, fico pensando no que é a matemática e em como podemos ensinar a matemática, sem dar a ela o caráter da ciência exata, no sentido de que ela é a única que conduz a uma única resposta correta, e conduz pelo caminho correto. Porque essa é a matemática que traumatiza, que exclui para sempre o sujeito, que o afasta desse conjunto de conhecimentos, embora se reconheça a importância dela para nossas vidas. O desenvolvimento do raciocínio (lógico) se dá por etapas, e acontece muito mais quando o indivíduo quer do que quando é conduzido para isso. Podemos, sem dúvida, encontrar a matemática em quase tudo aquilo que fazemos no nosso dia-a-dia, mesmo sem estarmos conscientes de que estamos fazendo matemática. Podemos também encontrar a matemática em situações hipotéticas, num exercício da imaginação, sem assumir um compromisso com a realidade. E em qualquer uma dessas situações estamos aprendendo. A experiência com os estudantes que já deixaram a Politeia tem nos mostrado que neles foi desenvolvida a capacidade de aprender qualquer conteúdo, na escola, com a escola e apesar da escola.

Entrevista com André Fernando Baniwa sobre a *Escola Indígena Baniwa e Coripaco Pamãali*, em Alto do Rio Negro

Ana Lucia Pontes

ANA LUCIA PONTES: *André, eu queria que você me contasse como apareceram as escolas nas comunidades indígenas da região do rio Içana.*

ANDRÉ FERNANDO BANIWA: A escola no Içana veio com os missionários. Missionários católicos e missionários evangélicos. Os missionários católicos trabalhavam a questão de escolaridade, de nível de escola fundamental - primeira, segunda, terceira e quarta série. Já os evangélicos não tinham esse interesse. Eles só queriam ensinar as pessoas a ler e escrever, a fazer contas básicas, mas sem seriação. O objetivo deles era a evangelização.

Como era o processo de alfabetização feito pelos evangélicos?

Era muito simples. Não existia escola, casa, nada disso, apenas algumas imagens que a gente olhava. A história começou com a Sophia Müller, que usava o próprio remo para colocar o papelzinho dela e alfabetizava as pessoas dessa forma. Ela usou uma metodologia que era assim: primeiro pegava os que aprendiam com mais facilidade, para multiplicar isso. Ela só passou duas vezes no Içana, me parece, e nem no Içana completo. Mas isso se multiplicou, assim como a palavra de Deus que ela trouxe. Eu vi ainda meu avô, que era avô da Claudia, minha esposa. Tipo agora, domingo, quando a gente não tem muita coisa para fazer, ele juntava a turma que queria aprender e dava aula para eles lá, voluntariamente. Então, esse movimento ficou muito forte no Içana já antes da chegada da escola.

A alfabetização era feita na língua indígena?

Sim. Não tinha português, não tinha nada. As pessoas eram alfabetizadas para escrever e ler em Baniwa. Os Baniwa tinham, na maior parte, muita dificuldade com o português, porque os missionários evangélicos não priorizavam o português. Depois, conversando com os pastores, eles disseram que o medo deles era que a nossa língua se perdesse. Por isso não incentivavam a aprendizagem em língua portuguesa. Isso foi um problema quando os mais antigos começaram a se preocupar com essa questão da luta por direitos. É aí que estava a dificuldade. Os que deixaram de falar sua língua tinham mais facilidade. A coisa era diferente entre católicos e evangélicos. Cada religião tinha seu lado positivo. **No caso dos evangélicos, aconteceu que mantivemos nossa língua, escrevemos em nossa língua até hoje. Já no caso dos católicos, não. Eles negaram a nossa língua. E muitos não falam mais Baniwa. Apesar de serem Baniwa, falam a Língua Geral.**

Como foi o processo de criação de escolas na região do Baixo Içana?

Foi na década de 1980 que os Baniwa começaram a querer participar da escolaridade, por causa de outros de lugares, como Waupés, aonde as pessoas iam prestar serviço como professores. Isso despertava muito a atenção dos nossos pais, dos nossos avós, que queriam uma escola. Começaram a reivindicar uma escola. Quando a gente criou nossa associação, em 1992, a Organização Indígena da Bacia do Içana (Oibi), tinha muita

34 pouca escola no Içana. A maioria delas estava nas comunidades católicas, quase nada nas comunidades evangélicas, porque havia uma briga muito grande entre religiões, entre católicos e evangélicos. Os católicos sempre coordenaram a educação como um todo no Rio Negro. Por isso, era difícil uma comunidade evangélica acessar o ensino em uma escola. Com a criação da nossa associação, já conhecendo os nossos direitos, o município também passou a assumir a gestão das escolas. Tomou isso dos missionários católicos. Aí a conversa começou a melhorar, por causa de nossas reivindicações. Acho que, na época, tinha oito escolas ao longo do Içana, escolas primárias. E a gente aumentou isso para 20, para 30... E foi crescendo. Em menos de uma década a gente estava só com 14 comunidades que não tinham escola. Hoje temos 93 comunidades. Em cerca de 30% delas, os alunos não estão dentro da sala de aula. O resto está dentro da sala de aula.

Quais foram as dificuldades que vocês precisaram enfrentar?

Tudo isso começou a partir de uma assembleia que decidiu que o povo Baniwa queria escola de ensino fundamental completo, queria ver seus filhos tendo o ensino fundamental. Quando a gente passou a reivindicar essas escolas, vimos que as dificuldades eram muitas. Os professores vinham de fora, não falavam Baniwa e chegavam dando aula em português. Em vez de aprender, as coisas ficavam ainda mais difíceis para nós. A gente criou várias linhas de ação para tentar resolver isso. Outra coisa: a gente viu que a metodologia de ensino não era adequada. Os filhos dos nossos parentes tinham muita dificuldade de aprender e a gente foi discutindo isso. **Fizemos em 1996 as primeiras listagens de problemas e chegamos a 40! De todo tipo: de prédio, de cadeiras, de canetas, de lápis, mas principalmente com o pessoal de fora e a maneira de ensinar.** Então, foi isso que a gente viu quando o movimento da educação escolar indígena começou a ficar mais forte. E a gente identificou muitas outras coisas mais nesse processo. Como, por exemplo, as complicações ligadas com a divisão que existia entre Baniwa católicos e Baniwa evangélicos.

Isso teve alguma influência sobre a unidade dos Baniwa como um povo?

Sim. A gente teve que enfrentar um processo de reconstrução da nossa união como povo. Levamos quase seis anos para isso acontecer, no final de 1999 e em 2000, com a criação de nossa escola. Antes a gente tinha muito bate-boca. Então, por causa disso, a gente olhou a questão da grafia da nossa língua. “Não, essa aqui é nossa, é do padre tal...”. “Não, essa aqui é dos evangélicos, veio lá da Sophia Müller, do pastor Henrique...”. O fato é que a gente passou a trabalhar isso. **“Não, daqui para frente, nada mais de missionários!” Não no sentido de não aceitá-los mais, mas de não pensarem mais por nós. Agora somos nós, os Baniwa. A gente não precisa ficar dizendo “sou católico” ou “sou evangélico”. Nós somos Baniwa, uma coisa só. E isso ajudou muito para a gente pensar a unificação da nossa grafia, com a colaboração da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Ufam).** Identificamos um linguista, um linguista não religioso.

A gente quis neutralidade. Identificamos mais de sete tipos diferentes de grafias da língua Baniwa e não

era suficiente para a gente. E quando ele disse para a gente que tinha tantas diversidades e que, na visão dele, também tinha problemas, ficamos preocupados. Então perguntamos como é com a língua portuguesa, a língua espanhola, o inglês. Daí pedimos para ele também analisar e mostrar para nós se língua portuguesa era uma língua correta do ponto de vista linguístico. Ele fez isso para a gente. E isso também foi muito importante, porque **ele ajudou a gente a entender que a grafia é uma decisão política. E a gente, principalmente eu, dizia: “então a decisão política agora é nossa!”.** Não vai ser de qualquer jeito. Vai ter orientação técnica, mas nós vamos discutir juntos e nós vamos definir nossa grafia. Isso ajudou muito o movimento da educação no Rio Negro.

E como foi a formação de professores?

Acho que em 1997, no II Encontro de Medicina Tradicional, que a gente desenvolvia com a Dra Luiza pela Universidade Federal do Amazonas, a gente entregou uma reivindicação ao secretário de Educação da época, ligada com a formação dos professores. Porque não dava para produzir material didático e alfabetização na língua com o professor não sendo Baniwa. Então, a gente levantou essa questão. O secretário disse que era possível. E aí surgiu o magistério indígena aqui no município de São Gabriel da Cachoeira. Depois de quatro ou cinco anos, a gente teve nossos primeiros professores. Depois do primeiro, segundo módulo, a gente passa a ter o direito de nossos parentes Baniwa já serem reconhecidos como professores que estão em processo de formação. Por lei já era possível. Foi uma grande conquista.

Outra coisa era pensar nossa própria escola, em cima do que a gente identificou de metodologia, de dar aulas para os filhos, que antes, em vez de estarem atentos, ficavam dormindo ou esperando o sino tocar para a merenda ou para a saída ao meio-dia. **Eles não estavam interessados em estudar, mas em fugir daquela sala.** E a gente discutia isso com os mais idosos. Alguns já faleceram, mas alguns ainda estão vivos. Um deles era meu pai. Ele criticava muito isso. Desde criança a gente ouvia críticas dele. E isso ajudou a gente a refletir muito sobre a educação e sobre o que seria a educação Baniwa e Coripaco. Qual seria o produto dessa escola? Qual era a expectativa profunda de um povo em relação àquilo? A partir da própria cultura, da vivência, do modo de ver... Essa foi a discussão em

1996, 1997. Nós realizamos três encontros de debate fortíssimo sobre isso. 35

E a metodologia que apareceu foi a desses velhos, sábios, rezadores que conhecem a tradição. Eles têm noção disso. A tradição, a maneira de ensinar, um método de ensino da tradição existe e é uma coisa muito forte. Em 30 dias uma pessoa se forma para a vida inteira, 30 dias depois pode se casar, pode ter filho, pode cuidar dele, conhece remédio, sabe como pescar, já tem todas as noções que a escola não consegue transmitir a ele. Apesar de estar oito anos dentro de sala de aula, o aluno mal sabe escrever e ler e não consegue fazer nada na prática. Então, o desejo do povo Baniwa era que os filhos deles tivessem que saber fazer as coisas da tradição, usar técnicas da tradição. Foi isso que definiu a metodologia.

Um velhinho lá falou que “um homem é naturalmente curioso”. Os velhos contam como o homem é, como somos logo que nascemos. Quando nascemos, segundo eles, geralmente a criança chora. Pelos conceitos próprios do povo Baniwa, ela já está procurando a mãe. “Onde estou?”. “Quem é que vai cuidar de mim?”. Outro velhinho contou que, quando você dá um joguinho para uma criança, primeiro ela pega o joguinho, para de chorar e vai brincar com ele. Na segunda vez, ela já joga mais rapidamente. E, na terceira vez, ela vai procurar descobrir o que está lá dentro. Se ela conseguir desmontar e montar, descobrindo o segredo, vai procurar outro tipo de brinquedo.

Como você definiria esse tipo de metodologia?

A gente chama isso de metodologia de ensino via pesquisa, isso que cabe à gente para atender esses princípios que os velhos contam para a gente. A gente não sabia que a pesquisa só se faz na faculdade, mas a gente concordou com ela porque, **quando uma criança brinca, ela não está preocupada com o sino, não está preocupada com o meio-dia. Ela está brincando e, quanto mais descobrir as coisas, melhor para ela. Enquanto ela não concluir isso, vai estar sempre ali. Pode deixar, que ela volta de novo e dá continuidade ao esforço de descobrir.** Isso está dando certo até agora. E a gente quer continuar fortalecendo essa metodologia. Ela ajudou a gente a construir e divulgar bastante a cultura Baniwa. **Os meninos voltaram a pesquisar suas comunidades com os mais velhos. Também voltou a ser mais importante, para eles, o diálogo. Com a escola da forma que era, usando livro de fora, pegando treinamento daqui e levando daqui da cidade para lá, os velhos não cuidavam mais dos seus filhos. Essa metodologia também resolveu o problema, porque coloca o estudante em diálogo com seu pai, sua mãe, seus avós, e ele acessa e vai registrando todo esse conhecimento na forma de monografias.** Uma coisa interessante é que a gente está com 70% de fixação de quem estudou nas escolas Baniwa e Coripaco. Eles não saíram pra fora, estão trabalhando nas comunidades, como professores, agentes de saúde, pesquisadores ou autônomos. E 30% continuaram os estudos fora, alguns estão nas forças militares ou em outro canto por aí.

E qual seria o papel do professor dentro dessa metodologia?

A gente não conseguiu mudar esse nome de professor, mas a vontade era mudar, por causa da imagem de levar materiais, escrever muito no quadro, essas coisas... A vontade dos mais velhos era que ele fosse chamado de orientador. A imagem que o professor tinha era de quem sabe tudo, de que só ele sabe as coisas. Para meu avô, um velhinho que já faleceu, essa imagem era forte, porque o professor para ele tinha que ter tudo, inclusive as coisas materiais. Ele até falava isso de mim. “Tem isso? Não? O professor deve ter”. Então, o conceito do professor na época era esse. Só que os mais velhos falavam que a metodologia de ensino tradicional é que ensina os princípios, e que esses continuarão na vida o tempo inteiro, fazendo aprender mais, melhorando o conhecimento. É isso que a gente tenta fazer. **O professor também está aí para aprender com o aluno, porque o aluno traz respostas, argumenta, debate com o professor, faz a pesquisa do seu trabalho...** Não é só o professor que passa para o aluno o que a comunidade, a tradição diz para ele transmitir, comparar com as técnicas, as linguagens. Esse sistema Baniwa é muito rigoroso, porque

36 temos um conselho que realiza assembleias para avaliar o professor. As assembleias têm poder de dizer: “Olhe, você não deu aula, a gente não quer você mais, não”. Alunos, professores, pais, lideranças, tem de tudo ali... Qualquer interessado é aceito nesse conselho. Para construir, para fazer avaliações positivas...

Quer dizer que é a assembleia que decide sobre como vai funcionar a escola?

Isso, **a assembleia é o espaço mais importante de decisão sobre como deve ser a escola**. E outra coisa que esse projeto mostrou é que a gente também não gostava de associação de pais e mestres. Só tem pai e mestre ali, e a gente acha que é insuficiente. Para nós a aprendizagem é com o pai, com a mãe, com o avô, com o tio, com o mais velho, com os líderes mais importantes. Então você tem uma quantidade de gente que faz você ter aquela identidade, personalidade, caráter, que é a parte mais importante. Se isso se restringe, a gente acha que a pessoa fica pobre em termos de conhecimento. Conhecimento não é só escrever e ler, o que está no livro, é muito mais do que isso. Por isso, esse conselho, essa assembleia, tem essa composição complexa, inclusive com líderes religiosos. **A gente começou, com a assembleia, a construir a escola por meio de grandes encontros**. E a gente criou diretrizes gerais para o projeto político-pedagógico num encontro grande, com todo mundo participando. E, no funcionamento da escola, as assembleias, esses grandes encontros, foram para o dia-a-dia da escola. Então ela faz reunião anual para avaliar o que aconteceu e planejar o ano seguinte. E também para discutir junto com os estudantes que estão ali dentro os temas que serão estudados no ano seguinte. Na assembleia a gente define conteúdos, independentemente de qual é o nível escolar.

Dessa forma, a gente tem a escola. Ela é tudo, essa forma de educar, essa tentativa de manter e transmitir os conhecimentos tradicionais da cultura, da medicina tradicional etc. Então, a gente acha que assim está mais completo o nosso projeto. E a escola está tentando se expandir. Nossa política não era criar quantidade, mas focar na qualidade de ensino desses meninos. E a gente tinha total certeza de que, se a gente voltasse para as comunidades, para replicar isso de uma forma ainda melhor na sua localidade, iria acontecer o que está acontecendo hoje no Içana. A gente discutiu as ideias em três encontros, em dois anos. No terceiro ano, nós já criamos e botamos para funcionar a nossa escola. A gente não sabia o tamanho do impacto que isso significava no poder político municipal. Os políticos resolveram criar muitas escolas ao mesmo tempo, para não perder eleitorado, vamos dizer assim. E multiplicaram-se escolas de ensino fundamental completo pelo Içana. Os alunos, depois que terminavam o curso, se tornavam professores. Então, foi assim que a educação cresceu. Isso impactou a criação de muitas outras escolas no Içana. Só que temos problemas, porque só foram criadas, mas não foram assessoradas, não foram orientadas, tanto que no Içana só tem um projeto político-pedagógico aprovado, que é a nossa escola.

E como o processo foi evoluindo?

A gente tinha parado bastante tempo com esse movimento. Em 2007 foi criada a Rede de Escola Baniwa e Coripaco.

Foi nesse ano que a gente avaliou que a gente precisava criar isso, quando a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn) comemorava 20 anos da sua história. A gente fez nossa avaliação do que tinha acontecido e que, para fortalecimento da educação, era necessário criar essa **rede de escolas**. E ela vem funcionando como espaço de intercâmbio de conhecimento, para aperfeiçoamento, para troca dessas práticas de ensino. **Às vezes existem diferentes visões, que acabam ajudando nesse processo**. Nesse âmbito tem material didático produzido, publicado e está ficando interessante. Em 2013 resolvemos retomar o movimento de educação Baniwa e Coripaco, realizando o V Encontro de Educação Baniwa, para avaliar o que aconteceu e o que a gente queria daqui pela frente. Nessa história, muitos projetos Baniwa pararam. Para o ensino fundamental completo se conquistaram escolas, mas para o ensino médio elas nem foram criadas! E a vontade era ter o mesmo tipo de projeto, pelo qual a escola fosse do povo Baniwa, não do estado. Isso frustrou muitas comunidades. Quando fizemos um levantamento sobre isso, elas tomaram a iniciativa. Mas depois, como o estado se impõe, ele dizia: “não, se não for desse jeito, não atendo, não reconheço”; “não vou criar sua escola, vai ser só sala anexa”. Então, você tem que estar vinculado a uma escola estadual que é da cidade, que tem um projeto político-pedagógico que ninguém conhece, que fica completamente inviável. A frustração era grande.

Como vocês acabaram encarando esse desafio?

A gente voltou a retomar esse processo. Reunimos 400 pessoas. Só que dessa vez os mais idosos não estavam mais presentes. A gente tem uma camada de jovem, de, eu acho, 25 a 40 anos. É uma camada de jovem grande! O povo Baniwa decidiu lutar pela escola de ensino médio e definiu a criação de quatro escolas. E a gente já protocolou isso no governo do Estado. Já conversamos por três vezes com o governador e esses dias a gente recebeu a informação que as escolas serão criadas. Ao mesmo tempo, a gente começou a discutir como vai ser esse ensino médio. Qual é o nosso interesse? **Ainda estamos no processo de discussão**. Já definimos que essas escolas são importantes para nós. Então, a ideia que estamos construindo é que essas escolas são do povo Baniwa e, por isso, elas têm que respeitar o processo do povo para serem do povo.

A gente já tem a metade ou menos da metade do processo de construção des-

se projeto político-pedagógico. Quando ficar pronto, vai haver novamente um grande encontro. Vamos chamar de volta essas 400 pessoas para mostrar a elas o que conseguimos fazer nos grupos e o povo Baniwa é que vai aprovar isso antes de a gente enviar para reconhecimento oficial no estado. Isso é um pouco do nosso processo. Não sei se isso é democracia, não sei o que é, mas, como lidero esse processo, eu sempre tento trazer aquilo que é do povo Baniwa, a partir da tradição. Porque, quando se expõem alguns conceitos que não cabem bem ou só cabem em parte e não conseguem abranger o que a gente quer, é melhor a gente nem chamar de Baniwa. Se for a escola de tempo integral, já não resolve. Escola de ensino integrado resolve em parte, mas a lei também delimita isso, e o Baniwa quer muito mais do que isso. Mas, para nós o mais importante é como a gente entende essa escola e como ela funciona para nós. **Acho que, talvez, muito mais que democracia, sempre se trata de um processo específico nosso**. É isso que a gente está fazendo.

Você já falou de escolas de ensino fundamental e de ensino médio. Você pode me contar sobre a ideia de uma universidade indígena? Como ela surgiu?

A gente sempre pensou que tínhamos que ter ensino fundamental, médio e superior. A ideia de uma universidade indígena diz respeito aos povos do Rio Negro. Essa história a gente levou muito a sério na Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA), e fizemos propostas em 2007, quando eu era vice-presidente da Foirn. Para mim, o futuro dessas experiências é elas se consolidarem, para as pessoas escreverem seus livros, publicarem suas histórias, criarem protagonismo, criarem referências. Uma das coisas que eu sempre falo é que minha referência é meu pai. Não consigo usar referências de livros, uma coisa que se faz muito na academia. Agora, se você quer criar uma escola, o que você vai ter como referência? Não tem nada. Mas ela precisa ser criada, eu acho que o projeto é esse. E, na minha visão, a Foirn devia liderar esse processo. Em 2007 apresentei essa proposta em Belém, para testar se tinha apoio na opinião pública. Foi no congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Surpreendi os cientistas, porque o assunto era pesquisa e, quando eu fiz minha apresentação, falei da escola indígena e **que o futuro era a universidade indígena. Eu dizia lá que os indígenas são os melhores pesquisadores da sua cultura, do seu próprio lugar, e que até hoje só têm sido “informantes” de pesquisadores e que não devia ser mais assim**. Isso teve uma repercussão positiva.

Quais são os lances mais significativos no desenvolvimento dessa ideia?

A gente tem uma relação antiga, já desde 2000, com a Natura, por causa de cestaria. Ela comprava e vendia nossos produtos. Nessa época a gente não tinha condição nenhuma de tocar qualquer projeto, por causa de falta de pessoas para cuidar e gerenciar. Mas, em 2007, a Natura tornou a nos procurar, com projetos ligados aos Baniwa. Quando voltei para a Foirn, já como presidente eleito, não aceitava que fosse algo só para os Baniwa. Para nós, a Natura tinha que ajudar todos os povos indígenas do Rio Negro. E eu achava então que se devia discutir a ideia da universidade indígena, porque, essa sim, seria para todo mundo. E eles aceitaram. Então colocaram dinheiro para a gente se reunir e discutir essa tal de universidade indígena. Essa era a nossa ideia: uma universidade indígena. O que a gente quer é a universidade indígena.

Nos eventos para discutir conteúdo, que seria a partir das experiências, avançamos bem. Definimos o que a gente queria, como a gente queria, **o que a gente não queria**. Mas, na hora de ver o modelo administrativo, os povos indígenas não queriam qualquer escola, queriam uma escola reconhecida oficialmente pelo governo federal. Aí você começa a ter que se enquadrar em alguma legislação do país. Isso deu um pouco de dor de cabeça, porque a legislação da universidade indígena não consegue incluir nem 10% do que a gente discute. Dentro da mesma lei que orienta todas as universidades do país, é impossível incluir o que a gente quer. Aí a gente muda um pouco essa ideia, muda um pouco o nome, para Instituto dos Conhecimentos Indígenas e Pesquisas do Rio Negro. Foi mui-

to importante esse processo. Então, não seria governamental nesse caso. Tinha que ser algo gerido pelos indígenas, claro que com todos os parceiros e o governo participando. Também a gestão, a gestão política, e as coisas técnicas a gente compartilha, mas o resto teria que ser muito fortemente indígena. Nos seminários, muita gente não gostou da palavra “superior”, porque superior tem inferior, e a gente acha que isso ajuda também a classificar as pessoas.

E por isso não vamos falar em universidade indígena, não vamos falar em ensino superior, vamos falar em instituto e em ensino avançado. **Porque os velhos contaram que o conhecimento tradicional, do pajé, por exemplo, tem que chegar lá aos confins do céu. Não sei explicar isso em português. E ele tem que chegar também até as profundezas da terra. Só passando por isso é que o pajé consegue detectar a doença de alguém, operar alguém por meio do conhecimento dele.** Então, se for só “superior”, tem problema, porque está faltando a outra parte. A palavra “avançado” foi a que mais se adequou nesse sentido. Avançado é pra cá ou pra lá, para qualquer direção. Quando contamos isso lá no Ministério da Educação, eles ficaram espantados, mas gostaram. A gente conseguiu convencer e está caminhando bem esse projeto. E esse instituto não vai ser governamental, mas uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), que é da sociedade civil mas qualificada pelo governo federal.

Como funcionaria essa Oscip?

Oscip é uma qualificação do governo federal. Então o plano dela tem que ter decreto dessa qualificação e ser reconhecido pela presidente da república. E ela tem um conselho de administração, em cuja composição entram 40% do governo e 60% da sociedade civil. Mas, fora isso que é exigido pela lei, a gente vai ter um grande conselho do qual todas as etnias vão participar. **Esse grande conselho não está previsto na lei, nós que va-**

mos criar isso. Discutimos com nossos assessores, que disseram que isso não é proibido fazer. No Rio Negro todo mundo quer participar. Então, vamos garantir que todas as etnias, os povos que existem, participem desse conselho, que, como nas escolas de ensino fundamental e médio, terá uma composição diversificada, com lideranças, professores etc. Ele é que vai ser definidor do plano diretor desse instituto. Vamos ter diretoria de ensino avançado e diretoria de gestão de redes, que a gente chama de redes de conhecimento. Nossa ideia é que devemos respeitar nossa diversidade. Não dá para unificar. Você tem que trabalhar com essa diversidade. Por isso, a diretoria vai estar ali exatamente para pensar e facilitar isso. Além da programação, que vai ser de ensino conjunto, temos que manter essa relação, fazendo as etnias dialogarem entre si, respeitando a autonomia de cada uma. Mas também vão ser incluídos os parceiros, que podem ser as universidades que tenham interesse. Nós consideramos essas universidades como núcleos de conhecimento que apoiam o instituto e nas quais nossos estudantes podem fazer estágios depois e das quais podem vir professores para contribuir com o instituto. Enfim, o instituto está praticamente desenhado, pronto, descrito na linguagem científica para o governo entender. O próximo passo é transformar tudo em linguagem da lei para chegar na presidência e ser assinado. É assim que a gente está agora.

Como a noite amanhece

No conhecimento do povo Baniwa, na época que ñhapirikoli vivia na escuridão, chamou o piittiri, que é um morcego branco, para ajudá-lo. Pediu ao piittiri rodar o mundo à procura de quem estava segurando o fio que estava segurando a noite. O morcego disse “Tá, eu vou”.

O ñhapirikoli fez um cigarro, benzeu e deu ao piittiri haaledakiri levar, mas quem fosse fumar aquele cigarro iria ficar com dor de barriga, porque o cigarro estava benzido pra dar diarreia. Ñhapirikoli disse “Agora vá”.

O morcego levou também um maracá do pajé e voou o mundo que estava escuro. O velho que ele estava à procura foi encontrado onde o sol se põe, sentado em um banquinho segurando um fio, que era o fio da noite. Este velho era tipo waamo (bicho preguiça). Ao chegar perto o morcego disse a ele:

- Meu avô, o que você está fazendo?

- Estou segurando este fio que dá noite.

- Deixe eu segurar também, o senhor já deve estar cansado. Deixa que eu seguro.

- Não, você não pode segurar.

O piittiri pegou um cigarro e fumou. O velho, ao sentir o cheiro, ficou com vontade de fumar. O morcego pegou o cigarro que estava atrás de sua orelha e ofereceu ao velho, o cigarro que ñhapirikoli havia benzido.

- Está aqui, pode fumar.

O velho pegou o cigarro e fumou, em seguida sentiu dor de barriga, ficando com diarreia, e logo falou:

- Ô, meu neto, venha cá segurar o fio que eu vou fazer minha necessidade. Segura que já volto.

O piittiri pegou o fio e foi enrolando e enrolando, logo o dia vinha clareando e foi assim que o dia se originou.

Agnaldo

AS ESCOLAS DO CAMPO

Setor Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra



FAÇAMOS DA VIDA SEU PRINCÍPIO EDUCATIVO

A educação entrou na vida do MST ainda na sua gestação. Antes mesmo da fundação do Movimento, as famílias sem-terra acampadas na Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul (1981), perceberam a necessidade de se organizar em torno dessa pauta.

Os percalços concretos da luta fizeram com que aquelas famílias organizassem um cuidado pedagógico com as crianças acampadas, assim como perceberam que a escola e o acesso ao conhecimento também são direitos básicos e fundamentais.

Da necessidade intrínseca ao Movimento, que ainda estava se consolidando e se estruturando ao longo dos anos 80, decidiu-se por organizar e aprofundar o trabalho de educação das novas gerações, e elaborar uma proposta política pedagógica específica para as escolas dos acampamentos e assentamentos. Com isso, em 1987, se formaliza a criação do setor de educação do MST, durante o Encontro Nacional de Professores dos Assentamentos, em São Mateus (ES).

Sob o projeto de reforma agrária do MST, a luta por escolas públicas dentro das áreas de assentamentos e acampamentos não fica por menos. Tão importante quanto o acesso à terra é o acesso à escola pelos Sem Terra.

Dessa percepção, muitas foram as conquistas alcançadas pelo Movimento após 30 anos de luta. No que tange à educação, essas conquistas se

expressam nas mais de 2 mil escolas públicas (estaduais e municipais) construídas em acampamentos e assentamentos, que garantem o acesso à educação a mais de 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos Sem Terra. Boa parte dos mais de 8 mil educadores e educadoras que atuam nessas escolas foi formada pelo próprio Movimento.

O trabalho de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido nos últimos anos foi responsável por alfabetizar cerca de 50 mil jovens e adultos em todo o país. Sem falar nos mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas em todas as regiões do Brasil, responsável por formar mais de 2.000 educadores.

Uma das lições tiradas ao longo destas três décadas é a de que a escola tem que estar onde o povo se encontra e que os camponeses têm o direito e o dever de participar da construção do seu projeto de escola. Criou-se, então, a noção da Educação do Campo.

Assim, construiu-se uma concepção de educação, um método de realizar a formação das pessoas, uma concepção de escola em diálogo com teorias sociais e pedagógicas produzidas por outras práticas de educação dos trabalhadores em diferentes lugares e tempos históricos.

Sob a Educação do Campo levam-se em conta questões referentes ao trabalho, à cultura, aos valores, ao conhecimento, às lutas sociais dos camponeses e ao embate de classe entre projetos de campo e modelos de agricultura, que se re-





Nesse sentido, pensar a educação desde a concepção de campo, significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais, significando no campo da política pública, por exemplo, pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação; entre política agrícola, política de saúde, e assim por diante. Na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

Permeado por essa perspectiva de formação humana, pretende-se que o projeto político pedagógico da escola possa estabelecer um compromisso com os povos do campo, constituindo relações mais amplas dos que as constituídas no interior dos sistemas de ensino da grande maioria das escolas públicas brasileiras. É neste sentido que o ato educativo assume um papel fundamental, como dinamização dos processos emancipadores, na construção de pertença, criando gosto pela escola, e possibilitando alteração das práticas de submissão, de classificação e exclusão fortemente presentes nas escolas.

A esta construção soma-se o esforço da construção de um currículo vivo, voltado para a realidade das crianças de acampamento e assentamento do MST, pretendendo, através da materialidade do planejamento coletivo da escola, não falar apenas da vida para os estudantes, mas romper com as relações de subordinação que prendem o conhecimento em sala de aula. O conhecimento cognitivo precisa ser vinculado com o trabalho criativo para, de fato, ter uma função social na vida dos estudantes.

A concepção de métodos e tempos específicos, objetivos formativos e êxitos, aspectos da realidade, organização coletiva e auto-organização, trabalho socialmente necessário e fontes educativas é que perpassam essa forma de organizar o currículo.

O trabalho aqui se constitui como um princípio educativo, como exercício real do trabalho social, relevante para a comunidade, de acordo com a idade e as forças dos educandos, compreendido como trabalho criador e não alienador do mundo produtivo capitalista. Para além da perspectiva do ensino, o trabalho é um elemento essencial que se realiza no agrupamento dos estudantes, em cada semestre, nos chamados núcleos setoriais, que materializam a dimensão do trabalho em relação à sala de aula.

Assim, analisar e registrar formas da produção camponesa, valorizando a cultura local atravessada pelo conhecimento científico, ao mesmo tempo em que, desenvolve-se a sensibilidade estética como uma dimensão do fazer, permite refletir sobre as relações vivenciadas pelos educandos em suas proximidades, como o trabalho no campo com a família.

Reitera-se que quando organizamos um projeto de escola ele expressa o projeto de sociedade que defendemos. Todavia para atingir nossos objetivos precisamos entender que as mudanças são necessárias. Não quaisquer mudanças, mas aquelas que contribuam para a emancipação humana,



fletem no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A escolarização da população do campo é apenas uma parte desse processo. Compreendemo-la como um conceito mais amplo, que engloba todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino.

Mas se muitas foram as conquistas ao longo dessas três décadas de existência, muitos também são os desafios que estão colocados. A começar pela luta contra o fechamento de mais de 37 mil escolas no campo durante a última década. Sem falar dos 14,1 milhões de brasileiros que ainda são analfabetos, o que corresponde a 9,7% do total da população com 15 anos ou mais de idade. No campo, o número de analfabetos sobe para 23%.

Cabe destacar que enquanto a política nacional e estadual é de fechamento das escolas no campo e nucleação nas cidades, os Sem Terra exigem escolas no lugar onde vivem, e assim conquistam com diversos enfrentamentos e formas de luta, um espaço para que a escola se organize. Ao compreenderem que "Escola é mais que Escola" e que a "Educação do Campo" precede o debate de escola, reafirmam o papel político da luta, como sujeitos que tem o campo como seu espaço de vida.

para a superação da desigualdade. Se acreditamos nisso é porque compreendemos que as coisas não estão prontas e acabadas, mas sim em permanente construção. Essa forma de ver a sociedade exige uma forma diferente de ver o ser humano.

Coloca-se o desafio de construir uma escola que não tenha seu fim em si mesma, mas na classe trabalhadora. Isto requer pensar outra escola, que tenha por base uma pedagogia com intencionalidade que se traduza, seja no plano de estudo, prevendo a auto-organização dos estudantes, seja na coletividade, na democratização das relações, na vivência de um ambiente educativo, formador do novo ser, o qual consciente de seu tempo, por meio da escola, torna-se desde já, construtor de outra história, enquanto também constrói-se como sujeito interventor.

O direito à educação no local em que se vive está garantido na nossa Constituição Federal. Entretanto, sabemos que no atual estágio da história da nossa humanidade, os direitos não são dados, devem ser conquistados por meio da luta.

Essa luta por educação protagonizada pelos camponeses, os tem desafiado a ocupar esses espaços na perspectiva de sujeitos humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico. E com isso, visam ressignificar a função social originária da educação, ao fazer da vida seu princípio educativo.

DA VIDA QUE BROTA DO CHÃO DA ESCOLA

Como se trata de trazer presente uma escola que se refaz cotidianamente pelas mãos daqueles que nela convivem, uma escola em movimento, ninguém melhor do que alguns de seus protagonistas, crianças, jovens e educadores e educadoras, para contar um pouco de sua experiência nas escolas públicas de assentamentos e acampamentos do MST.

As imagens, desenhos, falas que seguem retratam o universo das Escolas Itinerantes do Paraná, escolas públicas localizadas em acampamentos do MST e que, por estarem vinculadas à luta, se movimentam com ela.

Hoje, são 12 Escolas Itinerantes vinculadas legalmente a uma escola base que é a responsável por sua vida funcional: matrículas, certificação, verbas, acompanhamento pedagógico etc. A Escola Estadual Base Iraci Salete Strozak, localizada em um assentamento do MST, em Rio Bonito do Iguaçu, se referencia no projeto educativo do Movimento para contribuir na construção do projeto político pedagógico das Escolas Itinerantes.

As experiências das Escolas Itinerantes têm garantido a escolarização de muitas crianças, jovens e adultos e possibilitado que usemos construir desde já uma escola que contribua com a formação de um novo homem, de uma nova mulher, de uma nova sociedade, justa e igualitária.

Excertos de falas das crianças Sem Terrinha sobre a vida no acampamento e a conquista da Escola

Claudemir Matoso Fonseca

...aqui na Escola Cidinha, os educandos são inseridos em núcleos setoriais, onde vão participar de reuniões para discutir a gestão escolar. sendo assim não vão ficar apenas em sala de aula, estudando apenas de novo teoria, porque também trabalhamos a prática...

...a escola onde eu estudo não busca educar e ensinar o ABC, ela vai além disso, forma seres humanos críticos, que buscam saber o quê e o porquê de tudo...

...aqui nesta escola que conheci o significado de igualdade...

Darlate Flavine Bernardine

...nossa escola foi construída com muito esforço pelas pessoas da comunidade, educandos e educadores ...

...para que os mais de 300 educandos pudessem estudar foi um processo coletivo...

...nossa escola esta ligada à realidade vivenciada pelos estudantes, busca nos oferecer aquilo que muitas vezes o Estado nos nega, que é o direito à educação...

...muitas melhorias e adequações poderiam ser realizadas na escola, mas não é pela falta de estrutura ou até mesmo de materiais pedagógicos que deixamos de aprender, pois é desenvolvido nesta escola um trabalho de educação muito bom e importante, onde sentimentos de solidariedade, cooperação e amizade, tornam-se fundamentais...

... as crianças e demais frequentadores da escola se sentem bem, não são discriminados e rejeitados. todos se divertem, brincam, riem e aprendem igualmente...

... assim é minha escola, uma escola não só de teoria mas de prática, não só de professores e alunos, mas de amigos...

Mariele de Lima Kossman

...Eu tenho muito orgulho da minha escola, por estudarmos e sermos avaliados não com nota, mas sim com formação humana, respeitando o nosso desenvolvimento...

Maria Eduarda Silveira

...Na luta pela terra o povo é vencedor! Porém antes muito sofredor. Naqueles dias de chuva a casa começa a molhar dentro, o assoalho que é a própria terra vira barro...

Miriele

... A escola itinerante dentro do nosso acampamento foi uma de nossas grandes conquistas, apesar de nosso sofrimento no início: estrutura de baixa qualidade, mesas e bancos de madeiras construídos pelas mãos calejadas dos acampados, quadro de lona preta, e sem contar que não tinha uma sala de aula adequada, pois as aulas

aconteciam debaixo de pé de manga...

...dentro do acampamento e da escola buscamos desenvolver o trabalho coletivo, pois pensamos que não fazemos a luta sozinhos, que devemos ser companheiros...

Fala de educadores das escolas itinerantes que foram educandos das escolas quando jovens: trechos de conversa coletiva com Denice de Campos, Cassiano Rodrigo Capes, Marciano Meireles, Marcos Meireles

...entrei em 2006 na escola como estudante, e em 2008 comecei a contribuir como educador também na escola, estudava de manhã e à tarde contribuía como educador na escola...

...neste mesmo ano fomos para Jacaresinho e tivemos a tarefa de organizar junto com as famílias uma escola itinerante...

...tivemos muitos desafios no início, pois ninguém tinha graduação, mas a partir deste momento o movimento conquistou um curso de pedagogia.

...nós do campo temos pouco acesso à universidade, pois teríamos que largar de nossa vida no campo para poder estudar, se não tivéssemos no movimento não faríamos graduação...

...nosso maior desafio tendo sido educando e agora educador de uma escola do campo é entender este processo da relação entre a luta pela terra e a formação humana...

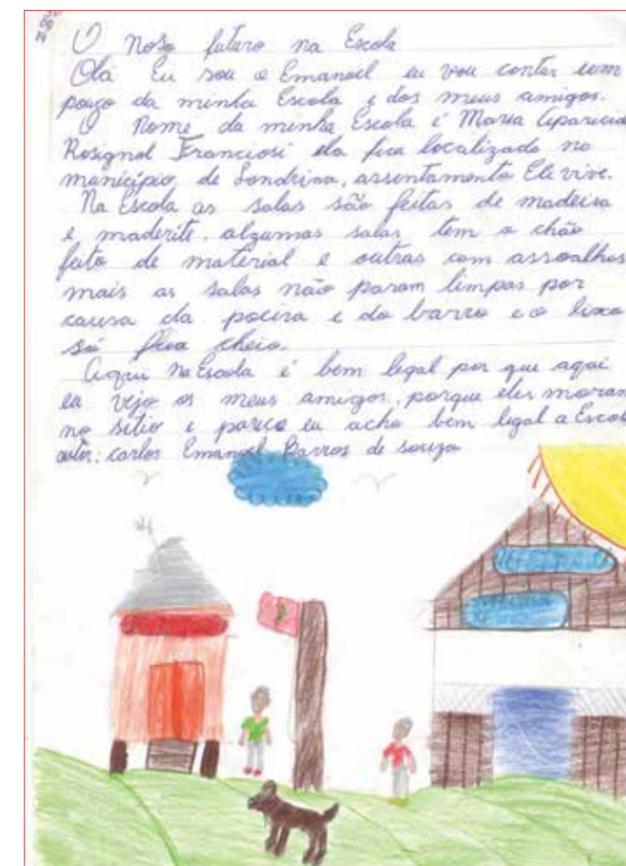
...ensinar as crianças a amarem a terra como nós aprendemos...

...escola itinerante em si, não está desvinculada das famílias...

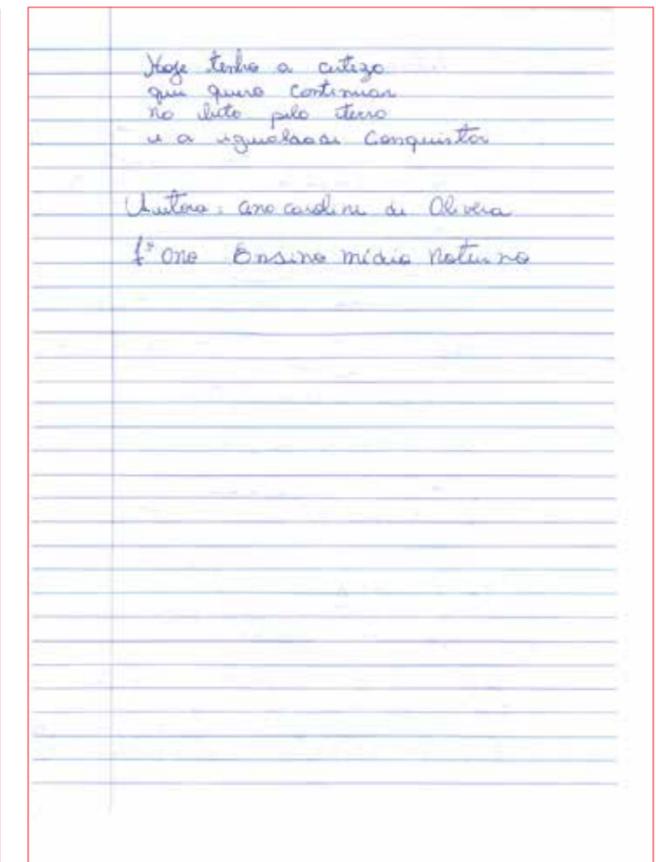
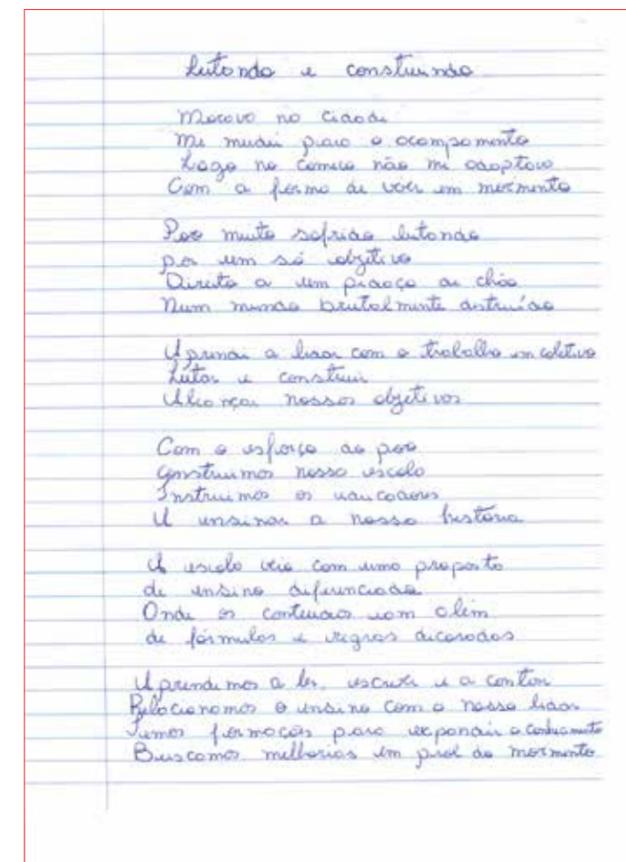
...antes de estudar na escola itinerante a gente estudava numa escola de uma cidade próxima e lá éramos muito discriminados, pelas condições que vivíamos, por causa da poeira, da fumaça, das percas de aula por causa da chuva, passado um tempo, foi se lutando por escola e as aulas começaram a acontecer no acampamento...

...O que seria do Movimento Sem Terra se ele não tivesse pautado a educação?...

Carlos Emanuel Barros de Souza



Ana Caroline de Oliveira





O Movimento Passe Livre nas escolas

MPL São Paulo

Na história do Movimento Passe Livre, as escolas e as salas de aula ocupam um lugar especial. Os comitês municipais pelo passe livre, que foram o embrião do MPL em várias cidades, eram, basicamente, organizações de alunas e alunos que participavam de grêmios ou de pequenos grupos políticos ao redor de uma pauta estudantil. Nas revoltas contra aumentos no transporte coletivo que tomaram as ruas de Salvador (em 2003) e de Florianópolis (em 2004 e 2005), estudantes secundaristas foram protagonistas. Algo que se repetiria na maioria dos protestos organizados pelos coletivos do MPL nos anos seguintes, até hoje.

E mesmo que a luta hoje seja pela Tarifa Zero para todas as pessoas e não mais pelo passe estudantil, a principal base do movimento ainda são estudantes e o “trabalho nas escolas” segue ocupando um lugar fundamental, sendo coletivamente elaborado e repensado em cada cidade e mesmo em cada bairro de atuação.

Estudantes do ensino médio na Revolta do Buzu (Salvador, 2003)

Manolo, Tarifa Zero Salvador¹

Apesar de procurar estar informado, me sentia perdido, sendo guiado pela massa, mas não como um boi numa manada, e sim como um pato em seu bando. Eu acreditava em quem estava me guiando, pois sabia que era um igual.

Abílio Bandeira, ex-estudante da Escola de Engenharia Elétrica da Bahia, em comentário ao texto “Teses sobre a Revolta do Buzu”, em 2011

QUEM PARTICIPOU

Salvador é uma cidade onde, apesar da maioria da população em 2003 trabalhar com carteira assinada, é muito grande o número de empregos ruins, mal-remunerados e desprotegidos, o índice de desemprego é muito alto e a

¹ A partir do pedido do MPL São Paulo, de escolher trechos do meu texto *Teses sobre a Revolta do Buzu*, compus um “corta-e-cola melhorado” de aspectos das teses que dizem respeito à participação de estudantes na revolta. O texto completo pode ser lido em <http://tarifazero.org/wp-content/uploads/2009/07/por_QS3_RevoltaBuzu.pdf>.

classe média passou por um penoso processo de empobrecimento na última década, como no resto do país. *Os filhos e filhas desta população afetada pelo desemprego, pelo trabalho precário ou pelo empobrecimento progressivo foram os principais protagonistas da Revolta do Buzu.*

A maioria dos estudantes que estiveram nas ruas é de escolas públicas (João Florêncio, Costa e Silva, Landulpho Alves, Hamilton de Jesus Lopes, Severino Vieira, ICEIA, CEFET, Odorico Tavares, Davi Mendes, Anísio Teixeira, Central, Pedro Calmon, Teixeira de Freitas, Thales de Azevedo, Ypiranga, Luiza Mahim, Bertholdo Cirilo, Cupertino de Lacerda, Carlos Santana, Euricles de Matos, etc., etc., etc...). São os mesmos estudantes que andam *de galera* pelas praças e parques fazendo farra fora da escola, batendo o baba, tocando pagode, jogando capoeira, namorando, bebendo, conversando, em suma, evitando o local degradado onde lhe impõem ficar por um turno inteiro - a sala de aula. Reconhecem que precisam aprender alguma coisa para “ser alguém na vida”, mas ao mesmo tempo entendem que a escola pública não tem condições de educar ninguém para o que quer que seja.

Os estudantes de escolas particulares (Portinari, ISBA, 2 de Julho, Antônio Vieira, Sartre, Anchieta, etc.) que participaram do movimento sentiram na pele o que é separação entre classes. No momento em que se propôs a implementação do passe livre na assembleia da quadra do Sindicato dos Bancários (04/09/2003), foi feita a ressalva de que apenas os estudantes de escolas públicas deveriam ser beneficiados, porque “tem um monte de filhinho de papai que anda de carro e vai se aproveitar disso”. Por mais que estes estudantes de colégios particulares pertençam, em sua maioria, a uma classe média empobrecida que mal tem condição de mantê-los nas escolas em que estudam, ainda são vistos pelos estudantes de escolas públicas como de classe alta, “bando de barão”, “um monte de filhinho de papai”. Apesar do estranhamento, os estudantes de escolas particulares e públicas integraram-se nas ruas, especialmente nos bloqueios do Centro e da região da Pituba/Costa Azul.

Estudantes de universidades participaram, embora em muito menor medida que secundaristas; apesar do grande número de estudantes “independentes” nas ruas, um número significativo de universitários que participaram das manifestações eram justamente aqueles ligados a partidos e organizações políticas, entidades estudantis e correntes de opinião do movimento estudantil universitário.

PORQUE PARTICIPOU

Durante as duas últimas semanas de agosto e as três primeiras de setembro de 2003, a insatisfação popular generalizada com vários fatores conjunturais, assim como a revolta com o aumento das passagens e a situação do transporte coletivo, encontrou seu principal veículo de expressão nos estudantes quando eles paralisaram as ruas da cidade. Apesar das pautas apresentadas pelo movimento serem especificamente estudantis, elas surgiram a partir de sua relação com a situação econômica familiar. Não faltaram depoimentos de estudantes no sentido de justificar a redução da passagem porque “minha família não tem condição de pagar um preço desses”, porque “quem ganha salário mínimo não tem condições de pagar isso tudo”, dentre outros. A redução do preço da passagem dos ônibus, única dentre as reivindicações que foi além dos limites estudantis, enquadrava-se nas mesmas justificativas. Famílias com filhos são mais atingidas pelo aumento dos transportes, pois para cada salário há um tanto a mais de custos com crianças em idade escolar, quando estão na escola e não trabalhando, e o custo com transporte multiplica-se com o número de filhos.

Medidas de desmobilização já eram tomadas durante a Revolta do Buzu. As diretorias das escolas e colégios contribuíram para a desmobilização, suspendendo as aulas e evitando que os estudantes pudessem ter a desculpa de sair de casa, se agrupar e tomar decisões no espaço privilegiado que é a escola. Não que os estudantes não pudessem se organizar em outro local ou mesmo que gostassem de estar na escola em situação normal, mas a escola, *bem ou mal, é a instituição que os aproxima, que impõe a formação de relações sociais entre si e que os reúne num só espaço físico.* É na escola que quantidades determinadas de estudantes, escolhidas através de critérios que variam (comportamento, idade, série,

50 sexo, etc.), são socadas no mesmo espaço físico; é a partir da convivência na escola, da resistência conjunta ou da aceitação de regimes comuns de disciplina, que se formam relações sociais que duram às vezes uma vida inteira. As escolas e seus prédios, suas quadras de esporte, seus ginásios, seus pátios, seus corredores, suas salas, tornaram-se durante a Revolta do Buzu espaços onde os estudantes encontravam outros indivíduos em situação semelhante à sua, que sabiam estar sensíveis às reivindicações do movimento; igualmente, era lá onde tratavam rapidamente dos métodos de ação a serem empregados imediatamente antes da ocupação das ruas. O *lock out* docente - mais um paralelo com o movimento operário, para indicar a paralisação realizada por patrões, gerentes, etc., com o fim de desmobilizar ou pressionar os trabalhadores organizados - iniciado nas escolas públicas na primeira semana de setembro por orientação da Secretaria de Educação foi adotado pelas escolas particulares na segunda-feira seguinte; é possível medir a força do movimento pelo fato de estudantes terem conseguido superar este lock out e manter o movimento com gás por mais uma semana mesmo sob a vigilância estreita da PM, que plantou tropas em frente aos colégios mais importantes desde o dia 8 de setembro.

A conjuntura econômica e política de então impedia que organizassem qualquer tipo de mobilização de apoio ou solidariedade à paralisação da cidade pelos estudantes. Além do tremendo arrocho que atinge os trabalhadores, as entidades sindicais estão há certo tempo nas mãos dos mesmos partidos que hegemonizam as entidades deslegitimadas do movimento estudantil. Havia na época inúmeros trabalhadores que apoiaram individualmente o movimento, mas eles estavam igualmente impotentes. O trabalhador que resolvesse abandonar o serviço para manifestar-se com os estudantes tomaria logo um bruto corte de ponto, algo extremamente temido em tempos de total insegurança quanto à permanência no trabalho, e seu sindicato, como visto, talvez não se dispusesse a amparar-lhe nestes casos individuais. Os rodoviários - não o sindicato, mas os trabalhadores individualmente - apoiaram ativamente o movimento, e por sua condição particular foram de imensa ajuda nos primeiros dias do movimento, pois muitos deles atravessaram seus veículos nas pistas bloqueadas.

Sobrou para os *estudantes pobres*; coube-lhes o papel de dar corpo à revolta contra o sistema de transportes - e contra a baixa qualidade de vida em geral, como afirmaram em vários depoimentos. *É a eles que pertence todo o mérito da Revolta do Buzu*. Eles estão submetidos a dispositivos disciplinares cuja violação não traz conseqüências além de uma suspensão ou transferência *ex officio*; ainda que sujem seus currículos escolares e *queimem o filme* em casa, a punição que sofrem por qualquer motivo não afeta ninguém mais além de si mesmos, não gera conseqüências imediatas tão graves quanto um corte de ponto ou uma demissão. Na sala de aula da escola pública, o estudante não se sente

bem, esgota-se, vive infeliz, não desenvolve livremente suas energias físicas e mentais; é perfeitamente possível dizer que o *estudante foge da sala de aula como quem foge da peste*, mesmo se se fizer necessário enfrentar um sistema organizado de coerções que lhe impõe a permanência na escola (muros, grades, fiscais de corredor, supervisores, chamadas, etc.). Nos pontos e estações de ônibus, aglomeram-se para entrar pelas janelas sem pagar, para *traseirar*, fazer batuque nas cadeiras e laterais da parte do fundo dos ônibus, onde a ausência de um corredor lhes permite agrupar-se para *perturbar*. Ocupar as ruas pode ter sido uma grande festa, como demonstram os incontáveis grupos com cavaquinhos e instrumentos de percussão que povoavam os bloqueios. Foi, apesar disso, uma festa movida a muita indignação, a muito desgosto: pela situação dos pais, desempregados ou em trabalho precário, e pela sua pouca perspectiva de futuro. A ocupação das ruas, a constituição dos bloqueios, muitas vezes passou de ato político a ato de desespero catártico: “o movimento está enfraquecendo. Todo mundo quer liderar, mas dizem que não. Infelizmente está se desfazendo, mas eu quero continuar indo para a rua”.

Estudantes do ensino médio na Revolta da Catraca (Floripa, 2004 e 2005)

Carolina Cruz, MPL Floripa

Recebi com entusiasmo o convite para escrever sobre a minha experiência como secundarista² no Movimento Passe Livre (MPL). Criar espaços de reflexão cuidadosa sobre formação e política dentro do nosso movimento é fundamental e acredito que pensá-la para crianças e adolescentes possui algo de especial, pois as atividades voltadas para eles não deixam de ser uma espécie de boas vindas às novas gerações de camaradas que caminharão conosco nas lutas daqui para frente. Eu espero que este pequeno relato sobre a minha entrada na luta pelo direito ao transporte, e mais tarde pela cidade, contribua de algum modo para essa discussão.

Eu estudei no Colégio de Aplicação (C.A.) da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis. Uma escola com certa tradição de grêmios estudantis fortes e independentes. Acredito que muito se deve à proposta pedagógica do colégio, onde os estudantes participam das eleições para a direção e para a reitoria da

universidade e têm direito à representação nas reuniões de colegiado e nos conselhos de classe. A minha geração também recebeu o incentivo de alguns educadores, professores e funcionários, para ocupar e se apropriar desses espaços. O primeiro e único Encontro Estadual do MPL-SC em 2005, por exemplo, só aconteceu no C.A. porque alguns professores assumiram conosco a responsabilidade pelo espaço físico do colégio, e principalmente porque o professor Rodolfo Pantel e a sua esposa Mara dormiram lá com a gente durante o final de semana do encontro.

Mas para além do apoio da escola, há um histórico de gestões organizadas e combativas. Quando eu ainda estudava na quinta ou sexta série, havia uma gestão do GECA (Grêmio Estudantil do Colégio de Aplicação) ativa e bastante preocupada com participação de todos os alunos da escola, inclusive os mais novos. Esta gestão organizava regularmente reuniões gerais com os representantes de classe de todas as turmas, nas quais nos orientavam sobre como organizar uma consulta aos nossos colegas sobre questões que iam de portas quebradas e quadros negros em más condições a problemas com a coordenação ou professores. O GECA se responsabilizava por encaminhá-las para as reuniões do colegiado. Nós fazíamos isso em sala de aula, assim logo cedo aprendi a negociar espaço e o tempo com nossos professores, assim como a debater e organizar nossas demandas em relação ao colégio.

Em 2001 eu estava na sétima série e foi então que entrei pela primeira vez oficialmente para o grêmio, ainda meio “café com leite”. Neste ano enfrentamos uma longa greve, da qual participei ativamente. Sempre ia ao colégio, pois aconteciam atividades de formação e exibição de filmes, no auditório da escola que fora ocupado pelo GECA. Foi mais ou menos nessa época que ouvi pela primeira vez falar em passe livre. Mas somente no ano seguinte ficaram cada vez mais frequentes os avisos do grêmio sobre manifestações no centro da cidade, por passe livre estudantil.

Depois que este grupo do GECA se formou tivemos algumas gestões um pouco desorganizadas, das quais também participei um pouco. No final de 2003 eu e mais um grupo de colegas nos reunimos decididos a retomar o grêmio pra valer. Vencemos as eleições com uma chapa única e começamos o ano letivo de 2004 animados: planejávamos uma semana de atividades para marcar, criticamente, o aniversário de quarenta anos do golpe militar em abril. Em uma das nossas reuniões ordinárias de sexta-feira apareceu, entre os informes iniciais, a notícia, recortada do jornal, que haveria aumento da tarifa do transporte coletivo. O encaminhamento foi entrar em contato com o “pessoal da campanha pelo passe livre” para ver se já estava prevista alguma manifestação. Após essa reunião continuamos na sala do grêmio para organizar as atividades da semana do golpe, quando apareceu por lá um menino cabeludo e magro, do grêmio estudantil do CEFET (antigo Centro Federal de Educação Tecnológica, atual Instituto Federal de Educação de Santa Catarina, IFSC) e também integran-

te da Campanha pelo Passe Livre, então 51 organizada pela Juventude e Revolução Independente (uma dissidência da Juventude e Revolução do PT, que havia recentemente rompido com o partido). Era o Raoni, ele vinha nos propor a exibição do filme *A Revolta do Buzu*, de Carlos Pronzato, no C.A.. Ele passou a tarde lá com a gente. Ficamos horas viajando na coincidência dele ter aparecido por lá justamente no dia em que o Passe Livre havia sido tema da reunião. Combinamos então de colocar o filme na programação do nosso evento.

A semana de rememoração crítica do golpe foi um sucesso. Teve muito apoio dos professores, que liberaram suas turmas para participarem das palestras e oficinas, e alguns até mesmo se envolveram mais diretamente, propondo suas próprias atividades. Encerramos a semana com a exibição da *Revolta do Buzu* e com um debate com integrantes da Campanha pelo Passe Livre. Nós precisamos pedir emprestado o telão da APUFSC, pois não caberiam todas as turmas dentro do auditório. Foi incrível como todos ficaram até o horário normal de término das aulas. E mesmo depois do sinal bater, o auditório continuou cheio durante o debate.

Acredito que ter assistido ao filme no contexto daquela semana, na qual falamos muito sobre a resistência à ditadura e inclusive conversamos com militantes que haviam participado da *Novembrada*³, fez toda a diferença. Estávamos muito sensíveis ao tema das lutas sociais, e ver que elas continuavam pulsando nas ruas, feitas por estudantes como nós, foi emocionante. Eu me lembro até hoje do frio na barriga e dos pelos do braço arrepiados ao ver no telão milhares de secundaristas tomando as ruas de Salvador e parando a cidade. A vontade era de sair do auditório naquele instante e fazer o mesmo.

O debate foi intenso, com bastante participação. Aprendemos que não bastava ir às ruas; era preciso estar organizado para não correr o risco de ter suas demandas apropriadas ilegitimamente por algum grupo, como fez com a UJS (juventude do PCdoB) na Revolta do Buzu. A partir daquele dia organizamos uma espécie de comitê da campanha pelo passe livre do Colégio de Aplicação e nos engajamos na jornada de lutas pelo passe livre estudantil. Atualizávamos semanalmente o calendário no mural do GECA, pintávamos bandeirões para os atos e íamos em bloco para as manifestações no centro. Eu e mais alguns amigos do grêmio começamos a participar das reuniões da Campanha e aos poucos fomos nos aproximando da JRI. No entanto havia uma certa autonomia do comitê do colégio, estimulada pela organização da campanha. Nós como integrantes do grêmio levávamos as demandas do comitê, e no colégio definíamos como seria a nossa participação na jornada. Mas o sentimen-

^[1] A Novembrada foi como ficou conhecida uma das maiores manifestações populares da história de Florianópolis. Ela aconteceu no dia 30 de Novembro de 1979, durante uma visita do então presidente General João Figueiredo.

to era de que éramos um movimento só, mesmo os alunos que frequentavam apenas as reuniões do comitê sentiam-se igualmente parte da luta do Passe Livre.

Em junho daquele ano o aumento das tarifas foi confirmado. Durante a preparação para as manifestações contra o aumento ficou decidido que parte dos integrantes da Campanha pelo Passe Livre iriam acampar no campus universitário e que sairiam juntos em manifestação com os alunos do Colégio de Aplicação, que passaria pelos demais centros da UFSC e depois pelo Simão Hess, outro colégio muito importante na luta pelo passe livre, convocando os estudantes para o ato.

Já nas primeiras aulas os alunos do C.A. começaram a se movimentar para sair, como havia sido combinado nos dias anteriores. A direção e alguns professores, em pânico, correram para frente do colégio e fecharam os portões. Começou um bate boca, até que alguns alunos subiram as grades do colégio para pular. Uma professora ameaçou ligar para suas famílias e um deles apenas respondeu: “liga lá”, fazendo o gesto de quem fala ao telefone, e pulou. Depois disso mais e mais alunos passaram a pular, outros encontraram um buraco na grade e passaram por lá. Para o GECA e o comitê pelo passe livre do C.A. este foi um momento importante, a partir de então praticamente todos os alunos começaram a participar das assembleias e atos contra o aumento e pelo passe livre.

A manifestação seguiu em direção ao centro pelo sul, atravessou o túnel e chegou ao terminal central (o TICEN) pelos fundos, fechando assim esta saída. Acontecia que naquele mesmo momento o TICEN já estava fechado pela parte da frente por um grupo de estudantes das escolas do centro, que também faziam parte da Campanha pelo Passe Livre. Com o principal terminal da cidade parado, a população que chegava no centro, também indignada com o aumento e com o mau funcionamento do sistema integrado de transportes então recentemente inaugurado, se juntou aos estudantes. Assim começou a primeira Revolta da Catraca de Florianópolis.

Os dias seguintes foram incríveis, o cotidiano pacato da cidade foi completamente suspenso. Havia manifestações todos os dias, em horários diferentes e em partes diferentes da ilha. Os atos da noite, que geralmente aconteciam no centro, terminavam com pequenas assembleias de rua nas quais nos organizávamos para o dia seguinte e íamos embora pulando a catraca dos ônibus. De manhã, junto com colégios da região da bacia do Itacorubi, região onde fica a UFSC, nós fechávamos o terminal da Trindade (TITRI). No final de tarde íamos para o centro nos somar à grande manifestação.

Nas manifestações diurnas boa parte das vezes estávamos apenas entre secundaristas, o que nos ajudou a ganhar confiança em nós mesmos. Muitos colegas que nem participavam do grêmio foram muito atuantes durante a revolta, organizaram a assembleia, traziam propostas, quando não estavam na linha de frente. Juntos ficamos estarecidos quando vimos pela primeira vez a

tropa de choque chegar para reprimir um ato com cerca 400 secundaristas. Nós nos entre olhámos, todos sentados no chão em frente ao TITRI, com nossos uniformes e mochilas, e tentávamos compreender tamanha desproporção. Aprendemos então a negociar com a polícia e que às vezes é preciso retroceder para garantir as próximas manifestações. Também apanhamos juntos e, nas manhãs seguintes, durante o recreio, mostrávamos nossos machucados e compartilhávamos como havia sido o *catracaço* de volta pra casa. *Catracaço* era como chamávamos o ato coletivo e organizado de não pagar o ônibus: um grupo pára o ônibus, uma ou duas pessoas conversam com o motorista, outras conversam com o cobrador e alguém explica para os passageiros o que está acontecendo, enquanto um outro grupo abre as portas de trás do ônibus para quem estiver no ponto possa entrar sem precisar passar pela catraca e participar deste ato de desobediência civil. Também aproveitávamos para distribuir panfletos que havíamos feito especificamente para esta prática. Quase sempre fomos bem sucedidos, mas aconteceu de uma vez o motorista levar o ônibus diretamente para uma delegacia para onde eram levados menores de idade, e também houve um cobrador que desceu com um pé de quebra para nos ameaçar. Mas quando não dava certo de primeira, não desanimávamos. Liberávamos o ônibus e esperávamos o próximo.

Após alguns dias nesse ritmo alguns professores começaram a reclamar. E, assim como os colunistas mais conservadores da imprensa local, nos chamaram de vagabundos e alegaram que nós inventávamos manifestações para matar aulas. Nos sentimos muito ofendidos com essas acusações, estávamos convictos que a nossa luta era justa e que o que estava acontecendo na cidade não era algo trivial. Convocamos uma assembleia geral, convidando a direção e os professores, para discutir uma proposta de reposição de aulas assim que a tarifa baixasse. Nos baseávamos nas reposições de aula que fazíamos quando havia greve de professores e servidores do colégio. Eles se recusaram a fazer o debate, mas nós nos sentimos vitoriosos, pois estava invalidada a acusação que nos faziam.

O aumento das tarifas de ônibus foi revogado no dia 8 de julho, por determinação do Ministério Público do Rio Grande do Sul. Alguns alegavam que a cidade beirava a “anarquia social”. Nesse dia, mesmo tendo sido declarado ponto facultativo para cidade e amanhecido com tempo chuvoso, um grupo pequeno de uns 100 estudantes do Aplicação, do Simão e da escola Autonomia foi ao TITRI e fez uma manifestação para mostrar que voltariamos às ruas caso decidissem tornar a aumentar a tarifa. E assim fizemos nos anos seguintes, novamente barrando o aumento da tarifa.

Eu vivi as duas Revoltas da Catraca, em 2004 e 2005, como secundarista. Foram eventos únicos na vida política da cidade. Por aqui até falamos de uma certa geração das revoltas, que volta e meia encontro nos espaços de luta. Para mim, viver tudo isso tão cedo foi determinante, pois marcou a minha entrada na militância para

além do espaço escolar. Em 2004, após a primeira revolta, e com a intensificação da luta pelo passe livre estudantil, que culminaria na aprovação da lei em 26 de outubro daquele ano, eu me vi envolvida no debate da construção de um movimento nacional de luta pelo passe livre. Em julho do mesmo ano demos os primeiros passos nesse sentido. Foi num acampamento em Canasvieiras, bairro do norte da ilha, que pela primeira vez tive contato com militantes de outras organizações e de outros estados. Havia gente de Minas Gerais e do interior de São Paulo, entre outros lugares que já não recordo mais. Mas lembro de ter ficado encantada com a possibilidade de uma luta como a nossa acontecendo em outras cidades. Fiquei muito chateada de não poder ter ido ao encontro de fundação do Movimento Passe Livre, que aconteceu durante o Fórum Mundial Social de 2005 em Porto Alegre. Mas sem a autorização dos meus pais não pude viajar com a delegação de Florianópolis.

Minha trajetória na militância se deu assim, junto com a formação do Movimento Passe Livre. Nele conheci camaradas de diversas orientações políticas, aprendi como é difícil a conciliação entre teoria e prática e me dei conta do tamanho do desafio que é a construção de um movimento autônomo nestas primeiras décadas do século XXI. Acho que por ter visto tantas ideologias políticas distintas trabalhando por um objetivo comum de modo tão frutífero, especialmente no caso do MPL de Florianópolis, nunca senti a necessidade de me filiar a nenhuma delas, ao mesmo tempo que aprendi a respeitá-las todas. No MPL aprendi o que era consenso e também a desconstruir as ilusões de um consenso absoluto. Descobri que o conflito é bom, que disputas fazem parte e que as contradições internas ao movimento são importantes para seu desenvolvimento, mas é preciso esforçar-se para tratá-las politicamente. Embora ainda nos falte um pouco de debate mais profundo sobre que tipo de formação que queremos, ou dentro da nossa pluralidade, que tipo de formação nos é possível, participar de um movimento como o MPL é participar de um espaço de formação insubstituível. **Num mundo em que nos é negado o direito para de fato escolher e fazer os rumos das nossas próprias vidas, participar de um movimento social que existe somente porque a todo momento nós escolhemos construí-lo é uma experiência essencial para aprender a resistir.** Por tudo isso e mais: muito obrigada por todos esses anos de aprendizado, Movimento Passe Livre!



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Florianópolis, 07 de junho de 2005.

Prezados Pais e/ou Responsáveis

Informamos que, a partir do dia 31/05/2005, os alunos do Ensino Médio têm se organizado para participar dos manifestos contra o aumento de tarifas no transporte coletivo e saída da escola, no período matutino, sem autorização da mesma.

A escola tem se posicionado pela normalidade das atividades, tendo claro que os que saem, terão que assumir as consequências advindas do ato (Faltas/Perda de conteúdos).

Qualquer esclarecimento, colocamo-nos à disposição.

Atenciosamente,


Coordenação de Apoio Administrativo

Estudantes do ensino médio em junho (São Paulo, 2013)

“A gente conheceu o Passe Livre quando o professor cedeu as aulas dele pra eles fazerem uma atividade.”

“A gente conversou sobre o transporte público, por que a gente tem que pagar.”

“Eles passaram um vídeo de uma manifestação que teve em Floripa em 2005 mais ou menos.”

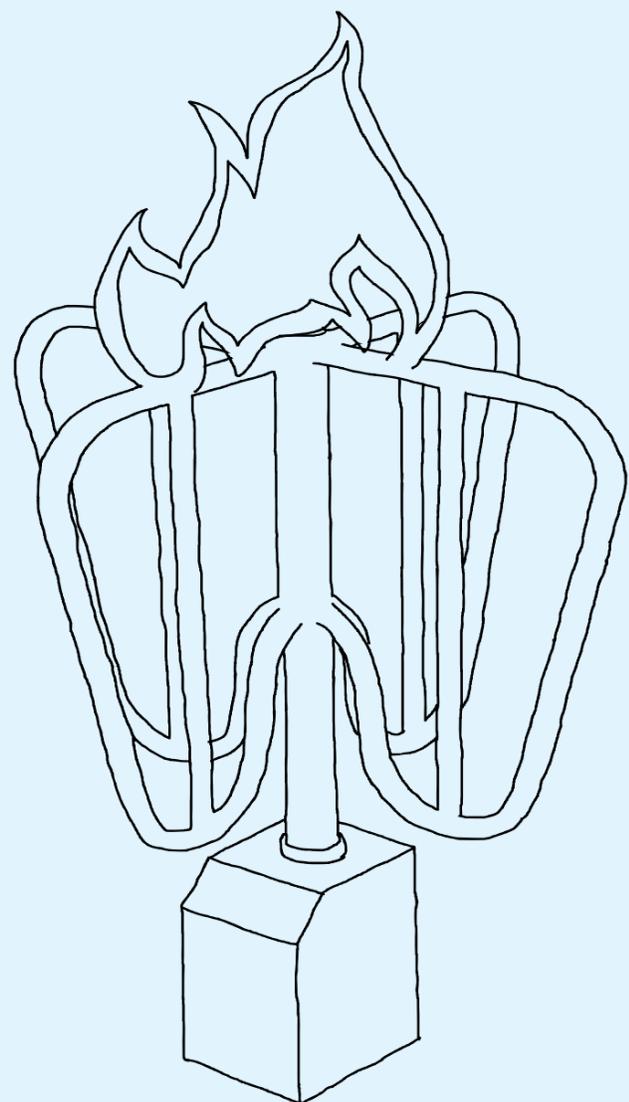
“A gente brilhou o olho. Como era pouca gente, a gente tinha que ter o trabalho de divulgar aqui dentro da escola. Teve umas duas semanas de trabalho intensivo, chamando: ‘Vamo galera, vai ter protesto, bora, bora!’... A galera animou, já estava indignada há bastante tempo com isso, com a passagem muito alta. Muita gente usa meios de transporte público pra vir pra escola e, se aumentasse, ia pesar no orçamento de muita família aqui da escola que tem renda baixa.”

“Eu aprendi muitas coisas nos protestos, que sei que vou levar para a minha vida inteira. Isso mudou a minha visão de sociedade e mudou também a visão dos meus pais, que são pessoas, assim, que posso considerar rígidas quanto a isso.”

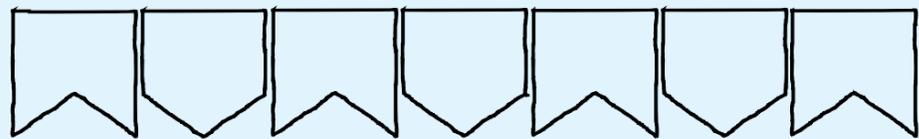
“... a gente foi no primeiro ato também... pra gente chegar no último dia e ver, cara... pra mim pessoalmente foi uma coisa muito mágica... eu vou ter orgulho de bater no peito e falar ‘Eu tava nesse dia, eu lutei por isso!’”

Pouca gente sabe que, em junho de 2013, os primeiros protestos contra o aumento das tarifas de ônibus, trem e metrô em São Paulo, algumas semanas antes das manifestações que se espalharam pelo país, saíram da porta de colégios públicos e foram compostos por estudantes secundaristas. O primeiro protesto aconteceu até mesmo antes de junho, no mês de maio, puxado por estudantes de Pirituba. Com apoio do MPL e ao som da Fanfarra do M.A.L., 200 estudantes ocuparam o Terminal Pirituba e a estação da CPTM, queimaram uma catraca e bloquearam vias importantes da região, iniciando a jornada de lutas que reduziram as tarifas do transporte coletivo em aproximadamente 200 cidades brasileiras. Nos dias seguintes, outros atos em escolas se seguiram no Dom Pedro, no Jaguaré, na Lapa, no M’Boi Mirim e no Grajaú. O documentário **Primeiras Chamas** (fotos) registra a construção de dois desses atos e entrevista as/os estudantes envolvidos após a revogação do aumento. Ao invés de narrarmos o vídeo aqui, vale ver como as/os estudantes se apropriaram de todo o processo, como viram a coisa crescer e como se sentiram (e se sentem) parte dessa luta e, mais que isso, dessa vitória: <http://www.youtube.com/watch?v=ytqVbsM16qs>

Na luta contra o aumento de 2011 em São Paulo, a participação de estudantes secundaristas também foi importante e teve uma independência muito maior do



JUNHO É TEMPO DE
PULAR FOGUEIRA



MPL. No final de 2010, a primeira manifestação contra o aumento (que iria acontecer no começo de 2011) era composta basicamente por estudantes secundaristas, que resistiram bravamente a uma chuva torrencial. Poucos meses depois, a Poligremia, que nessa época reunia grêmios de mais de uma dezena de escolas públicas e particulares, organizou uma série de pequenos protestos regionais independentes, em apoio aos grandes atos organizados pelo MPL no centro da cidade. Algo semelhante já tinha ocorrido em 2006. “A ideia é que os alunos dos colégios mais próximos, ao sair da aula, se reúnam e saiam em passeata”, dizia um panfleto feito por secundaristas. “Acreditamos que a luta não pode ficar só no centro. A cidade inteira deve mostrar sua insatisfação. Por isso, a Poligremia, um coletivo autônomo de grêmios estudantis, está chamando atos regionais e tentando envolver mais estudantes nessa luta.”

Auto-organizar essas pequenas manifestações significava, para as/os estudantes, participar das reuniões entre os grêmios, realizar atividades, debates e exibições de filmes nos colégios, divulgar as ações em cada sala de aula, fazer faixas, decidir o trajeto da passeata, negociar com a polícia, tocar instrumentos, entre outras tarefas. O clima era sempre de alegria e rebeldia e as/os estudantes realizavam ações muito mais arriscadas e radicais do que o próprio MPL nos grandes atos centrais. Todo o processo representou um grande aprendizado, uma formação política prática que repercutiu na organização interna de estudantes em cada escola. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a organização de estudantes fortaleceu a luta contra o aumento, a existência de uma luta concreta potencializou a organização dos estudantes, tendo aumentando o número de grêmios participantes e o número de estudantes dentro do grêmio de cada escola.

Atividade geradora do MPL São Paulo nas escolas

*Este documento é resultado de duas reuniões da comissão de dinâmica do MPL São Paulo (formada em caráter excepcional para preparação desta atividade) e da aplicação desta proposta e subsequente discussão na reunião municipal do dia **19 de fevereiro de 2006**. Não se trata de um roteiro fechado/obrigatório, mas de um ponto de partida para os comitês locais elaborarem atividades que estimulem mais a participação dos alunos e alunas das escolas. Em alguns momentos fomos exageradamente didáticos, na tentativa de auxiliar quem se sentir muito inseguro/insegura para aplicar a atividade. Deixando claro, são apenas linhas de raciocínio possíveis para cada momento da atividade; não são textos para serem decorados, não são modelos.*

PRÉ-ATIVIDADE

1. Carta à diretora da escola, solicitando e justificando a realização da atividade do MPL. Anexar à carta um programa ideal de atividades que inclui roteiro de atividade, equipamento necessário, quantidade de alunos/as e duração da atividade;

2. Uma vez agendada a atividade,
- definir nomes que vão realizar a atividade;
- dividir as funções;
- pensar data de reunião na saída da escola;
- preparar materiais (panfletos, cartolinas, canetas).

(tempo estimado de 40 minutos, com base na duração das aulas)

Abertura: Breve apresentação/Passar lista de contatos para alunos e alunas preencherem

1. Vídeo didático (até 10 min.)

2. Dinâmica (até 15 min.)

Dividir a classe em grupos menores (1 militante por grupo) ou manter um único grupo, de modo que os/as militantes se ajudem/se complementem. Esta segunda opção é a mais indicada quando pessoas estiverem fazendo a atividade pela primeira vez.

2.1. Necessidades básicas no cotidiano de cada pessoa

Fazer perguntas aos alunos/às alunas e anotar suas respostas na lousa/em cartolinas: “Quais são as coisas básicas que vocês precisam para viver aqui em São Paulo? Por exemplo, ao longo do dia de vocês. Quando vocês acordam, o que fazem?”

Espera-se que os alunos/as alunas respondam coisas como “eu como”, “eu escovo os dentes/vou ao banheiro”. A pessoa que está conduzindo a atividade deve anotar grande na lousa coisas como “CASA”, “COMIDA”, “BANHEIRO”... No momento seguinte os alunos/as alunas devem dizer que “estudam”, que “vão à escola” e a palavra “ESCOLA” deve ser anotada em um ponto distante da palavra “CASA”. Em outros momentos os alunos/as alunas devem tocar em atividades referentes a “TRABALHO”, “CINEMA”, “HOSPITAL” (dificilmente vão falar em hospital, mas a pessoa que está conduzindo pode perguntar algo como “Quando vocês ficam doentes, para onde vão?” O mesmo para Cinema, Sesc... Se eles não falarem nada referente à cultura e lazer, perguntar se eles vão ao Sesc, se vão ao cinema... o importante é anotar cada uma dessas palavras chaves em locais distantes umas das outras.

O momento mais importante desta dinâmica é mostrar como o transporte (“ÔNIBUS”) liga todas essas atividades. Um caminho é perguntar a um aluno/a uma aluna como ele/ela vai da casa até a escola, a outro aluno da escola ao cinema e assim por diante, desenhando esses trajetos (unindo os pontos), colocando a duração desses trajetos, a quantidade de ônibus...

Observação: em turmas mais tímidas, quem estiver conduzindo a atividade não deve se incomodar de perguntar e responder; ou se contentar com um “sim”, um “não” (ex.: “Vocês trabalham?” estudantes só fazem sim com a cabeça. “Então vamos colocar aqui ‘trabalho’”). Em turmas empolgadas demais é importante brincar com as sugestões, anotar inclusive respostas distantes das respostas esperadas, respostas engraçadas/absurdas. O importante é a pessoa ter consciência do que pretende que todos concluam da dinâmica.

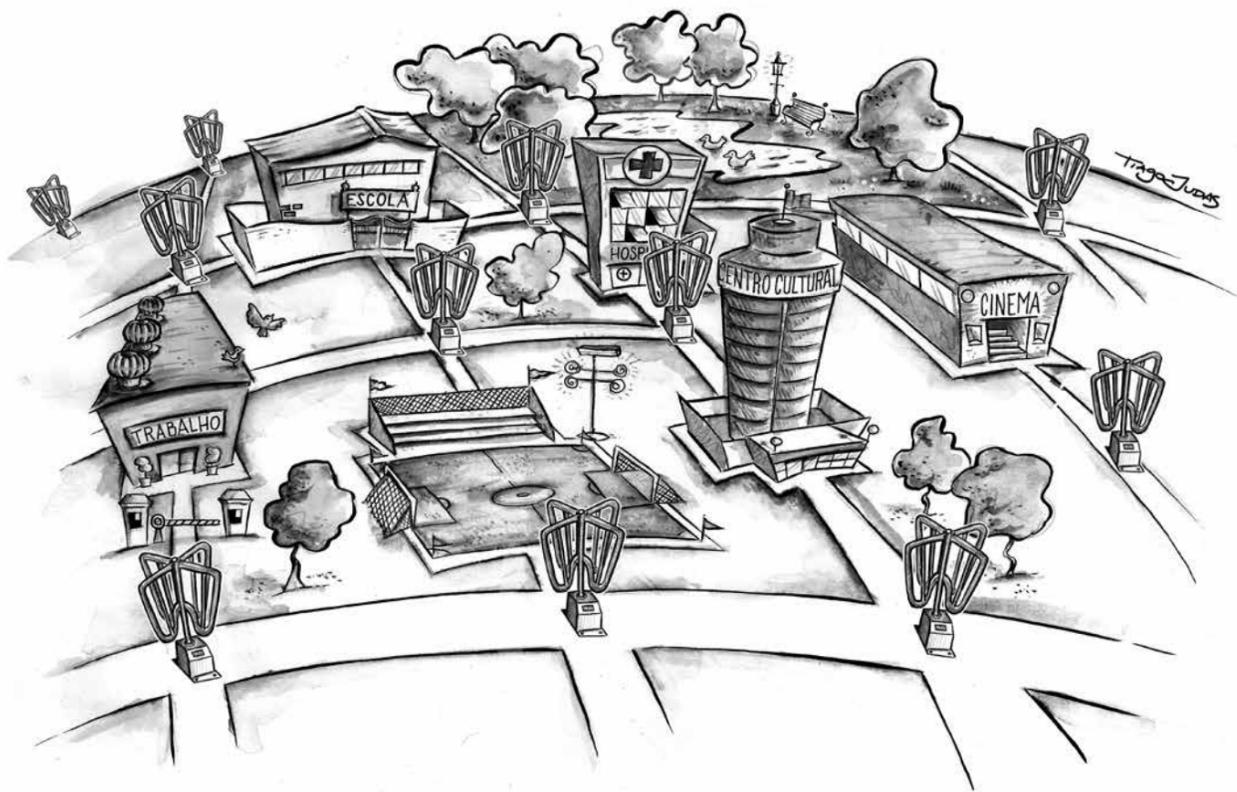
2.3. Direitos de cada pessoa

Uma vez desenhado esse “mapa”, é interessante escrever em cima das palavras concretas que eles usaram para responder as perguntas (“ESCOLA”, “CASA”, “HOSPITAL”, “CINEMA”) os nomes usados na constituição, os direitos que toda pessoa deveria ter - EDUCAÇÃO, MORADIA, SAÚDE, CULTURA etc., sempre perguntando a elas/eles que nomes podemos dar, “Se eu chamar aqui de educação, que nome podemos colocar no hospital?”

2.4. Serviço público como serviço não excludente, de acesso a todas as pessoas

Perguntar se os alunos/ as alunas pagam para estudar. Se pagam para usar o hospital (alguns devem pagar). Perguntar por que eles não pagam para estudar. Como seria se tivessem que pagar para estudar. Se pagam para andar de ônibus, será que estão de fato estudando de graça? Já pensaram quantas pessoas não podem estudar porque não podem pagar o ônibus? Enfim, fazer perguntas relacionadas à noção de “público”.

Pode-se citar o número de brasileiros que não anda de ônibus porque não pode pagar: 37 milhões. Dar o exemplo da vida na periferia, das pessoas terem que se deslocar ao centro para ter acesso à educação, cultura etc. A conclusão fundamental aqui é de que só existe educação pública de verdade se o transporte for público de verdade. Só existe saúde pública de fato se o transporte for público de fato. E só existe transporte público de verdade se não houver exclusão social, se todas as pessoas tiverem acesso a ele.



Tem uma catraca no meio do caminho. Desenho: Tiago Judas, em colaboração com o MPL

3. O que é o passe livre (até 5 min.) (até este momento a palavra "passe livre" não deve ser citada, a não ser no vídeo)

- É aí que entra o passe livre. "Passe livre" é o direito das estudantes de andar de ônibus de graça. Ou não exatamente. Esse ônibus tem um custo. Mas já pagamos muitos impostos, que vão para o orçamento da prefeitura. Esse orçamento precisa ser melhor distribuído. Passe livre, assim, é o transporte ser subsidiado pela prefeitura. Há verbas para isso? Sim, se não houver desvio de dinheiro, gastos excessivos em propaganda, em asfalto para bairros de classe média... neste ano podemos responder com o ano eleitoral... os gastos com propaganda ficam evidentes nas inaugurações de obras, placas, outdoors. Colocar que inicialmente o passe livre seria estudantil, mostrar como isso já ajuda na renda da família. A longo prazo a idéia é mudar radicalmente a atual concepção de transporte. Reiterar o lance do público, desta vez acrescentando a informação: transporte não pode ser uma mercadoria.

4. O que é o Movimento Passe Livre/Junte-se a esta luta! (até 10 min.)

- distribuição dos panfletos
- como nasceu o movimento, as revoltas por todo o Brasil
- princípios do movimento (usar linguagem clara! exemplos: ao invés de dizer "horizontal", explicar o que significa ser horizontal... dizer que neste movimento não há líderes, que as decisões são coletivas e todas as pessoas têm igual poder de decisão, que ninguém manda em ninguém... ao invés de dizer "apartidário", falar que não é ligado a nenhum partido político, que a gente não acredita nesses políticos, que acha que as coisas precisam ser feitas de um jeito diferente etc.)
- explicar a divisão por comitês regionais, porque São Paulo é uma cidade muito grande... falar como funcionam as reuniões locais e a reunião municipal (é legal dar exemplos de outras escolas da região já envolvidas, quando houver)
- agendar um encontro na saída da escola no dia tal, para mais informações
- grifar na lista de contatos os nomes de quem estiver muito interessado em participar

O texto anterior é de um material interno elaborado em fevereiro de 2006 pelo MPL São Paulo, para se criar uma base comum para atividades de militantes em escolas. Naquele momento o movimento ampliava a sua luta, inicialmente pelo passe livre estudantil, para o passe livre universal, para todas as pessoas. Essa "atividade geradora" segue sendo realizada até hoje, mas com diversas adaptações, tanto na forma como nos conteúdos abordados. Hoje, cresceu o acúmulo de conhecimento sobre o transporte na nossa cidade, com debates que incluem o seccionamento de linhas e os terminais, a falta de transporte em bairros afastados e a exploração dos trabalhadores do transporte. Também cresceram os argumentos a favor da Tarifa Zero, elaborados no calor dos processos de luta e de formação, sobretudo a partir das questões levantadas por quem insiste em dizer que a Tarifa Zero é impossível.

E o mais importante é dizer que hoje, além de defender a Tarifa Zero para todas as pessoas, o movimento entende a organização do transporte como uma questão central da luta. Assim, boa parte da atividade procura, atualmente, discutir a separação entre quem manda no transporte - e decide, assim, os itinerários, a frequência, a lotação - e quem usa e trabalha nos ônibus e no metrô. Para que o transporte seja público de verdade, conclui a atividade, é preciso que, ao lado da Tarifa Zero, seja o povo que mande no transporte.

Atualmente o MPL São Paulo atua, com diferentes graus de inserção e atividade, em bairros das zonas Sul (Luta do Transporte no Extremo Sul, Luta do Transporte no Campo Limpo e Luta do Transporte no M'Boi Mirim), Leste (Luta do Transporte em São Mateus), Noroeste (Noroeste em Movimento) e Centro, entre outros. Em cada contexto, há questões específicas, por exemplo: no Extremo Sul foram realizadas diversas atividades relacionadas aos cortes de linhas de ônibus e mesmo à ausência total de ônibus em alguns bairros, como o Mambu (região do Marsilac) e o Bosque do Sol. Para descrever e contextualizar um pouco melhor o trabalho de base atual do movimento em São Paulo, segue um texto elaborado por militantes que atuam na Luta do Transporte da M'Boi Mirim.

Atividades da Luta do Transporte da M'Boi Mirim

Geralmente feitas em inúmeras salas, em sequência, às vésperas de atos, as atividades do movimento tinham mais o caráter de uma campanha de agitação. Para aqueles já dispostos a discutir os temas e a somar nas manifestações que se espalhavam pela cidade, eram momentos interessantes de trocas - serviam, algumas vezes, como contato inicial para aproximar secundaristas ao movimento.

Entretanto, os militantes que compõem a Luta do Transporte da M'Boi Mirim e que focam sua atuação nessa região há mais de um ano, observaram que, na ânsia de falar com o maior número possível de secundaristas, acabava-se criando pouco espaço para a construção coletiva do fazer político. Os questionamentos normalmente perdiam-se nas aulas que se seguiam e eram raros os casos em que os frutos da atividade mostravam-se para além daquele espaço. Elas deixavam um desejo, de ambos os lados, de que aquele contato pudesse durar para além daqueles poucos 45 minutos. Foi seguindo esse desejo que o grupo resolveu experimentar, no início deste semestre, uma nova maneira de interferir no cotidiano escolar.

O contato se iniciou com uma atividade provocadora, na qual os estudantes, munidos de cartazes em branco, foram convidados a imaginar que estariam a caminho de uma manifestação. Deveriam, assim, preencher suas folhas com uma frase que melhor representasse o que eles gostariam de dizer naquele espaço. Os

gritos nos cartazes deram início a um interessante processo de reflexão, um espaço semanal de debates e construção conjunta de questionamentos e possibilidades de organização.

Sob o eixo temático das catracas que cerciam a vida nas cidades, as atividades passaram pelas mais variadas questões, sendo os temas de discussão ou sugeridos pelos alunos no encontro anterior ou então pensados pelo movimento a partir dos interesses demonstrados nas discussões. Rolezinhos, greves, eleições, mídia, repressão policial, prisões, transporte, manifestações foram alguns dos assuntos discutidos em sala de aula.

Esse formato de atividades semanais, com temas que ultrapassem a questão do transporte (mas sempre trazendo-o de volta, na medida em que as catracas são lembradas), e com um formato que busca se distanciar da oposição professores-alunos, sendo acima de tudo um espaço de diálogo, é fruto de opções que a Luta do Transporte da M’Boi Mirim, e de certa forma, o MPL como um todo, fez nos últimos tempos.

A mudança estrutural por que está passando o movimento depois de junho de 2013, afastando-se do centro do palco daquele espetáculo que os atos proporcionavam, trouxe a necessidade de enraizar seus trabalhos nos bairros e estabelecer lutas regionais espalhadas pela cidade. Isso significa uma busca constante pela organização. Nessa linha, mais do que uma ação de propaganda, essa nova experiência é um espaço de formação política com os secundaristas, um convite a repensar o cotidiano na cidade e a criar novas formas de atuação.

Durante as atividades, os militantes buscam, nessa construção coletiva, o distanciamento da posição de autoridade que ocupa o professor, na certeza de que essa hierarquização de papéis não cabe nesse espaço. Entretanto, na medida em que se propõem a mediar os debates e a fomentar a construção e a desconstrução de certas ideias, não conseguem escapar - ainda que seja de uma maneira diferente - dessa posição, da qual tentam se diferenciar. E é no seio desses e de tantos outros questionamentos e contradições que se costura essa malha de anseios, incômodos, certezas e propostas.

Nesse semestre, são duas as escolas nas quais as atividades são realizadas. Participam estudantes que quiserem das turmas de terceiro ano; os demais podem ficar em suas aulas. A ideia é sempre quebrar o gelo com algum texto, vídeo, poema ou qualquer outro material e então deixar o tempo aberto ao debate. Vale passar aqui pelas atividades já realizadas, sempre pensando em como o que as amarra é esse processo de formação política e como cada uma delas discute diferentes espécies de catracas, conectadas nesse formato excludente de cidade.

A segunda atividade focou no fazer político e, por interesse dos estudantes, em sua relação com as eleições, tema bastante recorrente. A partir do poema “O analfabeto político”, de Bertolt Brecht, debateu-se o quanto tudo o que nos cerca é fruto de decisões políticas e

o quanto está colocado que essas decisões não são e nem devem ser tomadas por nós. Surge a questão da representatividade, das eleições, da corrupção...

O passar das semanas, acompanhado de várias provocações e tentativas de desconstrução de um discurso posto, permitiu observar um processo bem interessante no que se refere a essas questões, e no quanto a discussão pôde caminhar para a política além do voto e para a noção de que acabar com a corrupção não resolveria todos os problemas do país. De qualquer forma, esse viés de apenas combater a corrupção e de uma transformação social a partir da via legal, de mudanças na constituição, são ainda bastante enraizados e o processo de repensar esses valores parece ainda um longo caminho.

Seguiu-se a ela, então, uma atividade sobre os *rolezinhos*, tema levantado por jovens que haviam participado de alguns. Iniciada por um vídeo de uma ocupação de um shopping center por sem-tetos, debateu-se o preconceito, o consumo, a moradia e as catracas que os cercam. Na saída da escola naquela noite, um dos alunos apontaria para os portões fechados, que os impediam de sair antes do horário exato do fim da aula, e nos disse: “olha as catracas aí!” Em uma outra semana, o tema foi *greve*, a pedido dos estudantes, e a atividade, uma conversa com um metroviário convidado para falar de sua experiência recente. Relembrando os 22 anos do Massacre do Carandiru, a atividade da semana do 2 de outubro foi sobre *repressão policial e cárcere*, com foco na seletividade do sistema penal.

Outra atividade foi sobre a *mídia*, partindo de um vídeo que foca na questão do monopólio da comunicação. Na primeira turma, terminado o filme, foi quase impossível estabelecer uma conversa sobre ele e o emaranhado de questões que trazia, até que, entre alguns poucos alunos perseverantes, a discussão retomou os protestos de 2013 e curiosamente caminhou para o transporte. Para problematizar melhor as questões da mídia, que era, afinal, o tema da atividade, a atividade precisou ser repensada antes de ser realizada com a outra turma. Fizemos, então, opção por parar várias vezes o vídeo e discutir-lo aos poucos, parte por parte, o que deixou o debate bem mais interessante. Sempre é hora de repensar os modelos de cada oficina, buscando aproximá-las mais e mais esse espaço de discussão e formação política almejado - mesmo que às vezes o repensar sirva apenas para experiências futuras.

Esperamos que a continuidade desse trabalho possibilite a construção de perspectivas de organização, inspiradas na derrubada dos 20 centavos, sempre lembrada nas atividades como exemplo de que só a luta coletiva pode destruir as catracas que nos impedem de viver a cidade.

Além das relações pessoais, de confiança e afinidade construídas voluntaria e involuntariamente pela escola, as alunas e alunos também se percebem, ainda que sem falar nesses termos, como classe trabalhadora não remunerada. Ao longo de enfadonhos anos de estudo, elas e eles fabricam, ali, a única mercadoria que possuem para vender (sempre numa troca desigual) no mercado: sua força de trabalho condicionada e obediente, uma parte de si mesmos que lhes é alienada e objetivada em mercadoria. Estudantes passam pelos mesmos obstáculos e humilhações cotidianas que outras e outros trabalhadores, como a limitação do direito à cidade e a humilhação cotidiana nos transportes públicos. A identificação como estudantes, mão de obra não remunerada, é a mesma identificação das militantes e dos militantes do Movimento Passe Livre com as alunas e os alunos. Todos nos percebemos, ou deveríamos nos perceber, como parte do grupo de baixo, que é explorado e sustenta os de cima.

Essa identificação nos coloca, portanto, como pertencentes a um mesmo grupo, sem hierarquias ou relações de autoridade. O processo de construção de sentido dos debates acerca do transporte público e do direito à cidade é um processo horizontal como o movimento: posto que todas e todos sofrem cotidianamente com o aperto dos ônibus e metrô, todas e todos estão absolutamente qualificados para se posicionar e construir conhecimento acerca da luta, suas razões e caminhos. Todas e todos que, em nome do trabalho pela tarifa zero e seus desdobramentos, vão a escolas conversar com secundaristas, são professores da fé na liberdade, igualdade e solidariedade e, assim como adverte Paulo Freire, têm consciência da posição desde onde se comunicam. Da mesma forma, têm também consciência da posição desde onde os alunos e alunas da escola se colocam, e o processo que se dá é de troca, de aprendizagem em ambos lados, de solidarização, porque todas e todos se percebem como iguais em suas diferenças.

É possível observar, ao longo da história do MPL e de seu trabalho em escolas, o aprendizado do movimento com os alunos e alunas das escolas que visitamos. As oficinas e debates que propomos são fruto de outras oficinas e debates, onde trocamos experiências sobre o transporte público em diversos pontos da cidade, conhecemos outros pontos de vista, nos aproximamos de outras usuárias, usuários, trabalhadoras e trabalhadores dos transportes (inclusive por ser o Metrô da capital grande empregador de jovens aprendizes). A formação que se passa com secundaristas também forma o Passe Livre, na medida que apresenta realidades que nem sempre são próximas dos militantes.

A experiência de via dupla de aprendizagem tem seu maior valor não apenas pelo acúmulo de conhecimento que promove em estudantes e militantes, mas principalmente por seu processo. A horizontalidade, tão cara ao Movimento Passe Livre, é tanto um fim como um meio, e a experiência de desconstrução da formalidade, da normatividade, do condicionamento, da hierarquização e do autoritarismo da escola, além do debate de problemas sociais que atingem a todas e todos, é um dos maiores frutos que poderíamos receber destes encontros. Nós precisamos tanto imaginar uma cidade onde todas e todos possam se movimentar com liberdade como nos auto-organizar. O que as alunas e alunos em todas as oficinas nos ensinam, através de uma postura anti-autoritária, é que a luta já acontece, na prática, de forma tão cotidiana quanto o próprio sofrimento. Nosso trabalho, por fim, será apenas reafirmar: tamo junto.



As imagens da página anterior mostram uma experiência de ônibus Tarifa Zero que aconteceu em São Paulo, no bairro Mambu, no dia 11 de abril de 2014. O Mambu, apesar de ser parte da cidade, é desprovido de ônibus, escola etc. As pessoas ali precisam andar 14km a pé para chegar a um ponto de ônibus e a uma Unidade Básica de Saúde. Há um ano elas lutam por melhorias das ruas e por duas linhas de ônibus na área. A criação dessas linhas foi aprovada pela prefeitura, mas nunca chegaram a ser implantadas.

Organizados na Rede Luta do Transporte no Extremo Sul, da qual faz parte o Movimento Passe Livre, os moradores do Mambu levantaram dinheiro através de um bingo e criaram, eles próprios, uma linha de ônibus temporária. Este ônibus teve seus custos divididos coletivamente e circulou sem a cobrança de uma tarifa. Quem tinha mais dinheiro deu mais dinheiro, quem tinha menos deu menos, quem não tinha dinheiro não precisou dar nada. Assim, em uma única ação, os habitantes do Mambu reforçaram a necessidade de transporte na sua região e mostraram como poderia funcionar o transporte na cidade como um todo: Tarifa Zero, com participação popular nas decisões sobre a sua organização.

A expressão "Tarifa Zero" foi proposta pelo engenheiro e músico Lúcio Gregori no começo dos anos 1990, quando ele foi secretário de Transportes em São Paulo, na gestão de Luiza Erundina, primeira prefeitura do Partido dos Trabalhadores nesta cidade. O projeto de ônibus Tarifa Zero previa um pequeno aumento no IPTU - o imposto progressivo sobre propriedade - como forma de financiamento. Por questões políticas o projeto não chegou a ser votado e foi desqualificado pela imprensa, apesar de pesquisas feitas com a população terem demonstrado que uma imensa maioria era favorável à Tarifa Zero, mesmo que ela implicasse em um aumento no IPTU.

Quase vinte anos depois a expressão foi recuperada pelo Movimento Passe Livre e, durante as revoltas de junho de 2013, podia ser ouvida nos mais diferentes espaços de São Paulo, dita por pessoas as mais diferentes. Ainda que, nesta cidade, as grandes manifestações de junho tenham sido pela revogação dos vinte centavos de aumento nas tarifas de ônibus, trem e metrô, a luta de longo prazo do movimento - contra a própria existência dessas tarifas - ficou em evidência e se tornou mais popular.

Para o Movimento Passe Livre o transporte é um direito essencial, que tem o potencial de articular os espaços urbanos e as lutas em andamento. Há alguns anos, os panfletos do movimento traziam a frase "Uma cidade só existe

para quem pode se movimentar por ela", sugerindo que o próprio deslocamento dá forma às cidades; ou que as catracas no meio do caminho impedem muita gente de chegar até escolas, hospitais, centros culturais, parques e outros espaços "públicos". O financiamento do transporte poderia acontecer de maneira indireta, através da cobrança de impostos progressivos. A taxação da riqueza é necessária para haver distribuição de renda e diminuição da desigualdade social. Além disso, é a elite quem mais se beneficia do deslocamento de milhões de trabalhadores diariamente.

Para colaborar nesse processo, como artista, um dos meus projetos na 31ª Bienal é a proposição, para a prefeitura de São Paulo, de uma linha experimental de ônibus, circular, sem destino conhecido. Esse ônibus irá passar pelas ruas e avenidas da cidade de São Paulo e parar nos pontos de ônibus regulares. A cada vez que o ônibus parar no ponto, todas as suas portas se abrirão: a da frente, a de trás e a do meio. As pessoas poderão entrar ou sair por qualquer uma das portas. Dentro do ônibus não haverá uma catraca e ele será gratuito. Ali na frente, no local onde normalmente se escreve o destino do ônibus, estará escrito "TARIFA ZERO"¹. O ônibus não passará pelo prédio da Bienal, pois meu interesse não é discutir o acesso à Bienal. É, antes, sugerir que o próprio deslocamento é lugar e estimular outra forma de as pessoas se movimentarem².

Realizar esse ônibus no contexto da Bienal não terá a mesma beleza da "linha popular" organizada pelos moradores do Mambu. Mas essas ações somadas podem, pouco a pouco, instituir um novo imaginário.

Graziela Kunsch, maio de 2014³

- 1 Não há como saber, no momento de edição desta revista, se a prefeitura já terá ou não concordado em colaborar nesta obra. Mas o ônibus TARIFA ZERO pode existir ao menos como um projeto - ou como um horizonte, um destino -, num esforço de imaginação coletiva radical.
- 2 Ver Daniel Guimarães Tertschitsch, "Deslocamento é lugar". In: Graziela Kunsch e Paulo Miyada (eds.). *Urbânia 4* (São Paulo: Editora Pressa, 2010). Disponível em: <<http://urbania4.org/2011/02/14/deslocamento-e-lugar/>>.
- 3 Texto escrito para o livro (catálogo) da 31ª Bienal; aqui publicado com pequenas alterações. Aproveito para dizer que escrevo esta nota em novembro e que as moradoras e os moradores do Mambu (região do Marsilac) permanecem sem ônibus. Quem se interessar pode acompanhar esse processo e a luta de outras comunidades, como o Bosque do Sol, através da página da Rede de Luta por Transporte no Extremo Sul: <<https://www.facebook.com/LutaTransporteExtremoSul>>.

O mal educado



Desenho: Claudius Ceccon

QUEM SOMOS?

Em cada escola, vivemos todos um dia-a-dia parecido: temos que chegar no horário, assistir aulas, fazer provas e lições, passar de ano, obedecer aos professores e diretores. Também é na escola que encontramos amigos e colegas, e é junto deles que nos divertimos e enfrentamos nossos problemas.

Os problemas são inúmeros, vão desde as dificuldades de cada aluno (a prova de amanhã, chegar atrasado, as aulas chatas...), até questões estruturais do colégio (a situação do material didático, do espaço...). Embora não pareça, tudo isso tem algo em comum: os estudantes não participam das decisões sobre a educação deles mesmos. Diretores e professores mandam. O aluno só obedece.

Contudo, quando os estudantes se organizam entre si, eles mudam essa situação. Ao fazer algo por eles mesmos, sem depender de superiores, criam espaços onde eles próprios decidem. Pode ser um grêmio estudantil, uma atividade cultural, um protesto, um debate, um grupo de estudos, etc.

Essas diferentes formas de organização dos alunos acontecem o tempo todo, em vários lugares, e são jeitos de lutar para que tenhamos mais voz dentro da escola. Porém, muitas vezes essas lutas se perdem por ficarem isoladas dentro dos muros de seu colégio ou por não serem transmitidas de uma geração pra outra.

A proposta de "O Mal-Educado" é não deixar essas histórias se perderem. Queremos registrar e divulgar algumas experiências de luta e organização vividas por alunos de diferentes escolas. Acreditamos que essa troca pode inspirar mais estudantes, que poderão aprender com os erros e acertos dos outros e pensar em formas de agir para enfrentar seus problemas.

POR QUE LUTAMOS?

Nos últimos tempos, surgiram muitos grêmios estudantis na cidade. No entanto, em sua maioria foram criados pelas direções das escolas, e fazem parte de um projeto do governo de aumentar o número de grêmios existentes. E isso tem trazido uma série de consequências, seja na forma como eles se organizam (geralmente com presidentes), na relação que eles tem com os alunos (atuando mais como "porta-vozes" da direção do que como representantes dos estudantes), como na própria atuação do grêmio, que funciona nos melhores casos como um mero organizador de eventos, ou nos piores casos como "zeladores" das escolas (cuidando de bibliotecas, limpando salas, etc). Além disso, há uma interferência direta das direções sobre as decisões do grêmio. Em alguns casos, chegam a dizer quem pode participar das chapas ou até mesmo escolhem quem serão os membros do grêmio sem qualquer espécie de eleição ou consulta aos alunos.

Enquanto isso, o cotidiano dos alunos pouco mudou. Continuam sem ter para quem recorrer nas horas que mais precisam. O grêmio é visto por eles como algo distante da realidade, ou mesmo como algo inútil. E às vezes explodem revoltas em que os alunos tentam resolver seus problemas diretamente: paralisando aulas, fechando ruas, protestando nos intervalos. Mas na maioria das vezes essas tentativas fracassam e os problemas não são resolvidos. Nesses momentos, os governantes tem se utilizado muito sabiamente dos grêmios (às vezes até criando-os) para acalmar a situação. E isso só aumenta ainda mais a desconfiança dos estudantes diante de seus "representantes".

Mas de vez em quando o tiro sai pela culatra, e esses grêmios criados para apaziguar os ânimos acabam por acordar os alunos para a vida política. É que muitas vezes, os alunos

escolhidos pela direção para serem o grêmio se vêem impedidos de realizar seus projetos, por mais moderados que sejam. A partir dessa experiência, eles acabam por se politizar. Surge então um grupo mais permanente de estudantes que canaliza o descontentamento com os problemas da escola e começa a fazer ações para mudar essa situação - promovendo discussões, abaixo assinados, paralisações, entre outros - e que enquanto trabalhar para fortalecer a organização geral dos estudantes e conquistar suas reivindicações, vai sofrer pressões para abandonar essa posição e se manter isolado do resto dos estudantes. Convocações, advertências, perseguições e ameaças são os métodos mais utilizados nessa tentativa de desmobilizá-los. Mas também a proliferação de reuniões que não resolvem nada servem para esse mesmo fim.

Resta então para os estudantes entender o porquê do grande número de reuniões que o grêmio será chamado a participar ou mesmo a indicação de determinadas pessoas para "ajudá-los".

Para auxiliar as leitoras e os leitores da revista *Urbânia 5* nessa reflexão, aqui vamos relatar alguns casos em que estudantes têm tentado dar conta desses desafios. Como na EE Dr. Ayres Neto, onde a direção proibiu uma chapa de participar das eleições; ou na experiência das alunas do Callia, que desde o ano passado têm travado importantes lutas ao mesmo tempo em que se esforçam para criar um grêmio democrático. Há também um texto sobre os Encontros de estudantes, um espaço de debate e reflexão que o nosso coletivo vem organizando há alguns meses. Boa leitura!



Foto: Claudemir Mazucheli

ENTREVISTA COM A COMISSÃO PRÓ-GRÊMIO DA EE MAESTRO CALIA

No ano de 2012 uma manifestação de professores e alunos conseguiu derrubar a direção da EE Maestro Callia, que fica na Zona Sul de São Paulo. Depois disso, um grupo de alunas começou a construir um grêmio na escola e, por meio da comissão pró-grêmio, travaram diversas lutas em prol dos estudantes, conquistando inclusive a reforma do prédio, que ficava alagado durante as chuvas. Confira abaixo a entrevista que elas nos concederam.

MAL EDUCADO: Como foi a organização da luta contra a antiga diretora?

LAINARA: Foi mais da parte dos professores, os alunos só ficaram sabendo um dia antes.

TAÍS: Pra falar a verdade, a semana inteira estava estra-

na. Os professores saindo da sala a todo momento, um "fuxico" entre eles e os alunos sem saber de nada. Eu acho isso um erro. Eu acho que o professor deve falar tudo pros alunos. Esse é o maior erro do Callia. Os professores guardam tudo pra eles e não contam nada, até mesmo quando eles estão sendo afetados, e os alunos também, sem saber.

Aí quando foi na quarta eles falaram por cima o que estava acontecendo. Na quinta, se eu não me engano, teve a organização dos panfletos, dos cartazes, a gente foi comprar tinta, distribuimos apito, a gente saiu pintando o rosto do pessoal. Tudo isso foi a gente que fez, os professores só ficaram responsáveis de ficar na frente da passeata mesmo.

MAL EDUCADO: Mas por que vocês acham que tantos alunos compareceram na manifestação, mesmo sem saber direito o que estava acontecendo?

LAINARA: A situação já era antiga, muitos queriam carteira de estudante, declaração, e outras coisas que precisavam da assinatura da diretora, e ela não comparecia! Pequenas coisas que foram se acumulando e todo mundo foi vendo, não tinha como não ver.

TAÍS: Aí só juntou com as informações básicas que nos deram um dia antes e a gente ficou revoltado. E tem aquela questão também, se é pra ir pra luta, se é pra ir pra rua, eu não tenho aula! Não tem como mentir. É algo diferente. Qualquer coisa que tenha a ver com a saída da escola,

qual o aluno que não se movimenta? O aluno está tão cansado de ir pra sala, de ficar ali sentado, que a primeira oportunidade que ele tiver, independente de ser pra luta ou não...

TAWANE: Tanto que foram os “banguceiros” que mais agitaram a manifestação. Pegaram instrumentos musicais, ficaram à frente do ato, puxaram palavras de ordem “Fora Elaine, essa escola não precisa de você!”, alguma coisa assim.

INÍCIO DO GRÊMIO E DIVULGAÇÃO

LAINARA: Na verdade antes disso a gente nem sabia que podia fazer grêmios estudantil na escola, eu achava que era só coisa de TV mesmo. Só que aí no dia da manifestação mesmo a gente teve uma reunião de tarde, pra discutir algumas coisas sobre a ex-diretora de lá, e foi a partir desse dia que ficamos sabendo que podíamos montar um grêmios estudantil, aí o pessoal do sindicato mostrou pra gente como, entregaram até um panfletinho da Apeoesp [sindicato dos professores]...

LAURA: Foi aí que iniciou mesmo. A gente começou a sair no meio da aula pra poder fazer as reuniões com o pessoal, começar a divulgar o que é grêmios. A gente teve que estudar, não é?

LAINARA: A gente queria que a galera ficasse informada que existia o grêmios, o que era e o que a gente podia fazer dentro da escola.

LAURA: Nesse período a gente fez diversas reuniões com a galera, pra informar pra eles o que era a Pró [Comissão pró-grêmios], o que é grêmios, como que o grêmios agia na escola. Sempre tinha que fazer isso porque sempre tinha alguns que não lembravam mesmo.

TAÍIS: Aí depois as ideias começaram a não bater, ele [o professor que coordenava o grêmios] já queria pular uma fase do grêmios estudantil...

LAINARA: Ele queria pular a democracia. Ele queria que a gente dissesse que já era o grêmios e pronto.

TAWANE: Um dos motivos pelo qual a gente não queria pular as etapas era porque a gente

ia sair do grêmios estudantil. Então nós queríamos que os mais novos soubessem o que é o grêmios estudantil, soubessem das etapas, para que quando nós saíssemos de lá eles dessem continuidade.

MAL EDUCADO: Houve algum impedimento na escola, algum tipo de resistência pra vocês montarem o grêmios?

LAINARA: Era assim, “pode fazer, desde que a gente fique aqui olhando tudo o que vocês estão fazendo, não passando do limite que te dei”

MAL EDUCADO: “Vocês estão livres para fazer o que eu quero”, né?

TAÍIS: É, bem assim mesmo. Sempre tinha uma resistência da parte deles, mas era sempre algo indireto para não deixar tão claro.

MAL EDUCADO: Como vocês entendem o papel do grêmios, em contraposição a essa ideia de que o grêmios tem que ser o o “zelador” da escola? Qual deve ser o papel do grêmios?

LAINARA: Ele representa os alunos. Ele tenta buscar formas possíveis de conseguir melhorias para os alunos dentro da escola. Não chegar lá e arrumar uma coisa que está quebrada ou chegar “eu sou o grêmios, eu falo por vocês agora”.

LAURA: A gente explicou pra eles que a gente não interferia na parte estética da escola.

LAINARA: Até porque tem quem ganhe para fazer isso! Isso não é obrigação nossa!

A LUTA PELA REFORMA DO PRÉDIO

TAÍIS: Tudo começou quando eles tiraram o telhado. Estava acontecendo um reforma na escola que envolvia a retirada do telhado, só que era época de chuva e como não tinha operários pra colocar, [a reforma] acabou ficando pela metade, porque seria risco para eles [operários] ficarem trabalhando com chuva. Aí deixaram uma parte aberta e a outra coberta.

MAL EDUCADO: E essas telhas que eles tiraram, eram de que parte da escola?

LAINARA: Era na parte das sa-

las, só que mais no corredor. LAURA: Teve um corredor que eles fizeram até um buraco na parede, perto do chão, pra água da chuva escorrer.

MAL EDUCADO: Mas as salas ficavam a céu aberto?!

LAINARA: Não a céu aberto porque tinha a laje. Mas aí foi enchendo, enchendo...

TAÍIS: Até que começou a estragar a laje. Foi infiltrando, aparecendo rachadura, mofo.. Tava até caindo pedaços do teto. Foi aí que o pessoal começou a entrar em desespero, com medo de entrar na sala. E aí teve a questão das aulas, porque não podia entrar nas salas do andar de cima. Então só tinha a parte de baixo, e determinado corredor. Foi quando eles começaram a fazer o revezamento, pra não prejudicar uma série específica.

MAL EDUCADO: Quantas salas tem na escola?

LAURA: 22.

MAL EDUCADO: E quantas eram usadas nesse revezamento?

LAINARA: 7 salas.

TAÍIS: Então a gente tinha aula só uma vez por semana praticamente (...) Aí foi quando a gente teve a ideia de fazer uma manifestação de ir todo mundo com pé de pato pra escola. Mas parou de chover e a gente acabou não fazendo. Então a gente fez o abaixo-assinado, falando que a gente ia levar na Diretoria de Ensino, e aí ele [o diretor] começou a marcar as reuniões.

MAL EDUCADO: E qual era a “ameaça” contida no abaixo-assinado que fez o diretor chamar vocês?

TAÍIS: Era que a gente ia, com um grupo de alunos, do Callia até a Diretoria de Ensino, entregar para o Samuel [dirigente de ensino] e cobrar uma resposta deles. Nesse tempo o pessoal do Cedeca [Centro de Defesa da Criança e do Adolescente - Ong] já estava tentando entrar em contato com eles.

LAINARA: Aí o Cedeca foi lá, marcou uma reunião com o diretor e ele não apareceu nessa reunião e marcou outra data.

TAÍIS: Nesse dia que foi con-



firmado, todo mundo foi: o pessoal do sindicato [dos professores], do Cedeca, professores... E ele não estava lá e a vice-diretora já estava indo embora. Aí a gente segurou o portão e falou: “ninguém vai embora até que alguém nos atenda!”. Aí ela guardou as coisas dela e falou “vamos lá que eu resolvo isso”.

LAINARA: Depois disso o Cedeca entrou em contato com a escola de novo e a gente conseguiu a reforma. Uma semana depois da reunião. E a reforma está acontecendo ainda. Inclusive tem muito cheiro de tinta.

TAÍIS: Na minha sala teve isso mesmo, estava um cheiro muito forte e não tinha condições de ficar lá. Aí eu falei “eu não vou ficar aqui”, e teve alunos que escutaram e falaram “eu também não quero ficar aqui!”, aí colocaram a gente no laboratório, que é um das melhores salas. Imagine se todos os alunos falassem: “Eu não vou ficar!”? O que eles iam fazer?

MAL EDUCADO: E vocês acham que essa reforma vai resolver o problema?

LAINARA: Olha, até agora parece que resolveu. Arrumaram a cantina, que era aberta, não tinha forro, aí ficava pombo no telhado, era nojento. Agora arrumaram.

TAÍIS: Mas tem essa questão de estarem fazendo a reforma com os alunos lá dentro, porque segundo a Diretoria de Ensino tem condições de ter aula com a reforma, até porque não são eles que estão lá dentro.

MAL EDUCADO: E o que vocês estão fazendo atualmente?

LAURA: Agora a gente está com um projeto para limpar um

terreno que tem na escola, pra criar uma área de lazer para os alunos, com árvores, etc. Tem até uma mãe que está ajudando, que conseguiu um caminhão de terra para deixar o terreno plano.

TAWANE: No começo a gente começou a limpar juntas. Passamos o dia lá capinando, eu voltei pra casa com a mão cheia de bolha. Aí eu pensei assim, e esse é um dos motivos de eu não estar indo mais limpar, aquele matagal está lá há muitos anos! E isso é falta de manutenção, e tem uma pessoa que tem essa responsabilidade de ir lá e limpar. A comunidade e os alunos podem sim ajudar, mas eu não estou vendo uma pessoa responsável por fazer isso, que está ganhando para fazer isso.

MAL EDUCADO: Nesse processo o que vocês acham que acertaram, o que erraram, e que recado vocês deixariam para quem está começando agora?

TAÍIS: Uma que eu mudaria se eu voltasse no tempo é a questão da manifestação: não conversem, façam o manifesto! Porque escola é assim, a gente tenta de tudo: “vamos conversar? vamos fazer direito as coisas? vamos fazer um abaixo assinado? vamos entregar ofícios?”, mas no final tem sempre aquela questão da promessa. Então façam o manifesto, faça o que você tem que fazer, na prática mesmo, ao invés de ficar em conversas. Geralmente essas conversas não levam a nada.

TAWANE: Eu diria que o grêmios estudantil é uma coisa muito cansativa, exige muito trabalho seu, mas é uma experiência muito foda. Você vê assim... por mais que sejam pequenas coisas que você ajudou a fazer, por exemplo a reforma, esses dias eu cheguei na escola e vi, sabe? É muito bom. Eu acho que a diretoria não quer alunos instruídos, não quer que os alunos saibam que eles podem lutar pelos direitos deles, mas se os alunos ficassem sabendo que podem fazer o grêmios estudantil, que podem se unir atrás de

seus direitos, e não de notas, a história seria outra. Porque é muito ruim ficar sabendo disso quando faltam só dois anos pra você sair da escola.

TAÍIS: Não é a toa que eles determinam que só o Ensino Médio pode participar do grêmios. Eles sempre vão usar a desculpa de que 5ª, 6ª, 7ª [séries] não tem capacidade. Então é o que eles querem mesmo, que quem participe fique só um ano ou dois e vá embora. Pode ver, muitas lutas que estão no jornal de vocês, foram casos de turmas que tiveram aquela garra toda, mas o pessoal que ficou não conseguiu dar continuidade.

E outra coisa, essa questão do curso sobre grêmios da Diretoria de Ensino, eles fizeram o grêmios estudantil parecer algo tipo «você pode se organizar, mas você não pode ir contra a gente». Pra mim foi essa a ideia deles com isso, porque eles perceberam que muitas escolas da Sul 3 estão formando grêmios, então eles criaram mas falaram «você pode, mas é desse jeito».

Manifestação pela saída da diretora. Foto: Claudemir Mazucheli





Da esquerda para a direita: as entrevistadas Taís, Lainara, Tawane e Laura

Um grupo de alunos da Escola Estadual Dr. Ayres Neto, que fica no Parque Dorotéia, Zona Sul de São Paulo, foram proibidos de participar do grêmio estudantil. Eles faziam parte da chapa Resistência, que pretendia disputar as eleições para a entidade. Mas segundo o professor que coordena as atividades do grêmio, a chapa Resistência não poderia participar porque seus membros não eram "Ficha Limpa", isto é, eram considerados alunos "problemáticos" para a escola. Inconformados, os alunos escreveram uma carta aberta pedindo esclarecimentos sobre a exclusão deles do processo elei-

toral. Diante da pressão dos alunos, o tal professor mudou de discurso, afirmando que na verdade eles podiam participar do grêmio sim, mas que o prazo para as inscrições de chapas já havia passado. Mas os alunos não caíram nessa conversa afiada e decidiram continuar com a chapa e disputar as eleições de forma paralela. Divulgaram suas propostas e denunciaram a exclusão da chapa deles, defendendo a independência do grêmio perante a direção. Em forma de protesto, os alunos escreveram "Resistência" na cédula de votação.

Na apuração, veio a surpresa! A chapa Resistência ficou

em 2º lugar, com mais de 450 votos. Os alunos haviam entendido a mensagem e mandaram um recado para a direção da escola: só eles tinham o direito de escolher quem faria parte do grêmio!

Os alunos da Resistência não conseguiram anular a eleição, mas moralmente foram vitoriosos. Ridicularizaram completamente a farsa eleitoral que haviam montado contra eles. E eles prometem continuar lutando, fazendo oposição ao grêmio e cobrando a direção. Estão construindo, na prática, um grêmio livre, autônomo e democrático!

TRECHO DA CARTA À DIREÇÃO

"Escrevo-vos essa carta para falar do Grêmio Estudantil, principalmente para falar sobre a chapa vetada, a Chapa da Resistência. Quero saber os motivos e os porquês de a nossa chapa ter sido vetada, na realidade o que quero é conversar com a direção ou com o organizador do Grêmio para entender melhor e saber por que a chapa foi banida da eleição..."

O Grêmio Estudantil é um direito previsto na LEI Nº 7.398, de 4 de Novembro de 1985, sancionada pelo então Presidente José Sarney. Também há no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) alguns capítulos falando sobre os direitos das Crianças e Adolescentes e dentre deles está o direito de organização e participação em entidades estudantis como o Grêmio...

A escola deve sim colocar limites nos seus alunos e zelar pela ordem e hierarquia (direção, coordenação, professores, funcionários, alunos), mas em nenhum momento pode interferir na livre associação do Grêmio. Quem deve decidir isso tudo é nada mais, nada menos que todos os alunos, eles vão decidir quem é bom ou ruim para assumir o cargo do Grêmio, o que não é o caso de meus colegas da Chapa. A diretoria também deve deixar o Grêmio ter autonomia e não manipular ou forjar por trás as suas decisões. Se não, de nada vai adiantar vivermos num país democrático e ouvir nas aulas de Filosofia e História que somos seres livres e políticos, sendo que a escola fala isso mais não nos dá nenhuma noção disso na prática.

Espero que esse Grêmio seja realmente para colaborar com alunos e com seus problemas, não para ser manipulado, para ser uma forma de "status" para escola ou qualquer outra coisa. Espero também que aceite nossa Chapa como oficial. Não estamos pedindo regalias e sim o direito de pedir o voto dos nossos colegas de escola sem repressão. Se vocês quiserem ouvir nossas propostas eu e meus parceiros de Chapa estarão ao dispor de vocês de manhã ou à noite, para uma conversa civilizada, sem gritos, sem histeria. Se não continuaremos resistindo sem a ajuda de vocês.

Bom Dia!

ENCONTRO DE ESTUDANTES!

Todos os meses realizamos um Encontro de estudantes no Cedeca Interlagos (Centro de Defesa da Criança e do Adolescente), que aborda temas variados, sempre com debate aberto e no final uma oficina para descontrair.

No ano de 2014 discutimos o direito dos alunos dentro das escolas; a menoridade penal; educação popular; educação libertária e anticapitalista e o transporte no extremo sul. Tam-

bém tivemos oficinas de abayomi, stencil e de dança.

Em 2015 pretendemos fazer muitos outros encontros para fortalecer nossos laços com os estudantes. Fiquem de olho em nossa página no Facebook para as datas: facebook.com/mal.educado.sp

Esperamos vocês!

Currículo oculto

Annette Krauss*

O projeto artístico *Currículo oculto* gira em torno da questão de como estudantes colegiais se envolvem com, e em última instância investigam, o chamado currículo oculto em seu ambiente escolar cotidiano. No contexto deste projeto, o termo 'currículo oculto' é entendido como tudo aquilo que é aprendido na escola ao lado do currículo oficial. O projeto afirma que o conhecimento não é apenas, por exemplo, aquele reproduzido em livros didáticos e transferido às gerações seguintes por meio do chamado 'cânon oficial'. Ao contrário, toda uma gama de formas de conhecimento não-intencionais ou não-reconhecidas, talvez mesmo indesejadas, além de valores, habilidades e talentos não-oficiais, são também geradas: autoridade, dependência, pressão quanto ao desempenho, figuras exemplares, pensamento padronizado etc. são ensinados e aprendidos, sem que isso seja necessariamente percebido. Essas outras formas de conhecimento



não estão realmente fixadas em livros, currículos ou material didático, pelo menos não explicitamente, mas elas formam um componente estrutural do sistema escolar e do dia a dia da escola. Essas outras formas de conhecimento são investigadas no projeto *Currículo oculto*. Elas incluem, por um lado, vários tipos de ação e táticas desafiando valores e atitudes culturais aplicadas (por exemplo pontualidade, asseio etc.). Por outro lado, o projeto *CO* observa práticas que os estudantes desenvolvem para lidar com as demandas da vida cotidiana na escola, investigando formas de subordinação, hierarquias e violência silenciosa. Em termos bem gerais o projeto lida com o campo da comunicação dentro da escola, tentando contemplar seus pontos cegos, nichos ocultos e práticas mudas que estão contidas dentro das rotinas diárias da escola. Avançando em relação a essas considerações e premissas gerais, o projeto tenta criar uma estrutura que encoraje os estudantes a investigar aspectos do currículo oculto em seus contextos escolares específicos. A questão recorrente

* Tradução: Gavin Adams

colocada pelo projeto tem sido: como vocês enquanto estudantes desta escola específica tentam investigar um currículo oculto?

O formato do *CO* se baseia em oficinas. A série de oficinas tem sido realizada com estudantes de 13 a 17 anos de idade. O projeto aconteceu sete vezes desde 2007 em países como a França, a Alemanha, os Países Baixos e o Reino Unido. Para dar uma ideia dos diferentes *COs* que foram realizados até agora, eu listo abaixo os diferentes projetos, incluindo as escolas ou institutos de arte envolvidos, o ano e lugar do projeto:

CURRÍCULO OCULTO ... Produzido por Casco, Office for Art, Design and Theory, com estudantes do Gerrit Rietveld College e do Amadeus Lyceum - Utrecht, Holanda, 2007.

CURRÍCULO OCULTO / DESCRENÇAS ... No contexto de uma colaboração com Lawrence Lemaona e Mary Sibande - Paris/Joanesburgo, 2007.

CURRÍCULO OCULTO / DESORDEM Operacional... No contexto de uma colaboração com o Theater an der Parkaue Berlin e a Immanuel-Kant Oberschule - Berlim, 2008.

CURRÍCULO OCULTO / PODEMOS PERTURBAR?... No contexto de uma colaboração com Walden #3 (curadores Christiane Mennicke e Ulrich Schötter) e Carl-Orff-Gymnasiums - Munique, Alemanha, 2009.

CURRÍCULO OCULTO / MOBILE ... No contexto da exposição *The World in Your Hand* (curadora Miya Yoshida), com estudantes participantes do programa para a juventude da Kunsthaus - Dresden, Alemanha, 2010.

CURRÍCULO OCULTO / (IN)VISIBILIDADES ... Produzido por The Showroom, Londres, com estudantes da Quintin Kynaston School e da Paddington Academy - Londres, 2011-2012.

CURRÍCULO OCULTO / EM BUSCA DAS LIÇÕES PERDIDAS... Comissionado para o programa de residência artística da Whitechapel Gallery, com a St. Paul's Way Trust School e a Cumberland School - Londres, 2012-2013.

O objetivo das diferentes séries de oficinas tem sido que os estudantes desenvolvam em grupo ideias que respondam à questão: o que o 'currículo oculto' *significa* e *faz*? Usando performance, intervenções e entrevista, os estudantes comentam sobre as convenções e regras não escritas em seu ambiente direto. Trata-se de um processo de 'pensar fazendo' que tenta situar o currículo oculto em circunstâncias específicas das escolas dos estudantes e dentro das condições de cada oficina em determinado tempo e espaço. As diferentes oficinas encorajam os alunos a investigar seus entornos, estruturas sociopolíticas que desempenham um papel na escola e suas próprias ações e práticas dentro delas. O meio preferido de trabalhar com os estudantes têm sido intervenções, performances e abordagens baseadas na entrevista. Isso teve por consequência que desde cedo se decidiu documentar os diferentes formatos com filme, áudio e fotografia pelos próprios estudantes. Uma introdução básica sobre o uso de câmeras de vídeo e equipamento de som é dada aos estudantes, e discussões acerca do que significa documentar são realizadas. Ao longo dos anos o projeto *CO* materializou um arquivo de breves sequências de vídeo e áudio que se tornou uma extensa coleção de material, devido ao engajamento dos diversos grupos de estudantes durante as diferentes séries de oficinas. Tal como acordado com esses grupos, o arquivo é parcialmente público e parcialmente secreto.

Ao longo dos anos emergiu uma série de condições que ajudou a articular a estrutura do projeto, de modo que ele se tornasse um fator desafiante em nível das oficinas com os estudantes, os princípios e a administração das escolas, e os diferentes espaços de arte envolvidos. Uma das condições que se aplicam às escolas é que as oficinas com os alunos têm que se realizar dentro do horário escolar regular. Nós nos reuniri-

72 amos regularmente no curso de seis meses, durante pelo menos duas a três horas por semana. Para a escola isso significava que as oficinas tomariam não apenas as horas das aulas de arte, mas também que as oficinas de CO também correriam paralelas a matérias como matemática, línguas, história etc. Se as oficinas de CO fossem colocadas fora do horário escolar, como uma atividade depois da escola, isso entraria em conflito com o objetivo do projeto de contemplar e investigar o currículo oculto durante as aulas. Essa também é a razão pela qual as horas da oficina deviam correr em paralelo com outras matérias, objetivando abordar o currículo oculto também em outras matérias além das aulas de arte. Da parte dos professores essa condição disparou comparações do projeto CO com outras matérias no que se refere a quanto tempo (eventualmente tomado de outras matérias) deveria ser dedicado a esse projeto além das aulas de arte. Uma questão importante tem sido até que ponto o projeto CO conseguiria se comparar em relevância com matérias como matemática, ciências naturais, história ou línguas. Discussões semelhantes aconteceram entre os estudantes durante a realização do projeto, debatendo-se a sua relevância e o seu impacto sobre diferentes matérias.

Um das demandas estruturantes no projeto CO em relação às organizações de arte consistia em realizar o projeto não (apenas) dentro do programa educativo de uma organização de arte, mas sim como parte integral do programa de arte 'normal'¹. Inserir o projeto como um projeto educacional parece evidente e é altamente apreciado do ponto de vista da organização de arte, já que isso permite que esta aumente as possibilidades de financiamento. No entanto, isso também traz o risco de que os questionamentos e as ideias que foram levantados pelo projeto sejam pouco levados a sério nas artes, porque o projeto é empurrado às margens do campo educacional e se torna invisível dentro da perspectiva mais ampla do campo das artes². O que emergiu do trabalho sobre essas estruturas organizacionais se tornou crucial para o projeto CO em muitos níveis, como a investigação de hierarquias de conhecimento e experiência de poder (na escola e nos discursos da arte). Para resumir, a estrutura do projeto CO é crucial, já que dá a possibilidade aos estudantes, às escolas e às organizações de arte e a mim própria de descobrir a respeito do contexto do projeto e suas compreensões específicas e abordagens do currículo oculto.

O PROJETO SE DESENVOLVEU POR MEIO DE VÁRIOS ESTÁGIOS DE ATIVIDADE:

1. **COLETA DE CADEIRAS.** Foi pedido a cada estudante que doasse uma cadeira de sua casa, como uma maneira de demonstrar seu comprometimento com o projeto e como um sinal de sua participação. As cadeiras foram coletadas de suas casas e agrupadas no espaço do Casco³, e as escolhas individuais dos estudantes criaram um arranjo peculiar de diferentes tipos de assentos.



1 Faz muitos anos que as organizações de arte estabeleceram o que ficou conhecido como 'programas educativos' como uma trajetória dentro do programa das artes. Nesses programas educativos, frequentemente oficinas, visitas guiadas e projetos de inclusão são conduzidos para atrair grupos de pessoas que não são visitantes regulares de galerias. Esses programas atraíram muita atenção crítica, por suas crescentes possibilidades de financiamento. No entanto, essas tendências também tiveram um grande impacto na divisão e nos deslocamentos do discurso dentro da arte e da educação. Carmen Mörsch pesquisou muito essa área. Tendo como pano de fundo o modelo britânico de financiamento, ela elabora uma relação entre arte e financiamento estatal com a produção cultural em um contexto de educação e economia. Vide: MÖRSCH, Carmen. Socially engaged economies. In: AUS DEM MOORE, Elke (Ed.). *Tillandsien: Projekte 2003-2004 im Künstlerhaus Stuttgart*. Frankfurt am Main: Revolver Verlag. 2004. p. 179-185.

2 Um dos objetivos claros do projeto tem sido a intervenção naquilo que se tornou conhecido como 'crítica institucional' nas artes, investigando e comentando os processos de produção da arte. O projeto CO contribuiu com esses debates ao tentar abrir a aparência hermética dentro do discurso em busca de questões mais gerais da (des)institucionalização e das hierarquias do conhecimento, incluindo outras instituições como escolas.

3 Casco - Office for Art, Design and Theory. Ver <<http://cascoprojects.org>>.

2. **EXERCÍCIO DA CADEIRA.** Pedimos aos estudantes que interagissem com uma cadeira da escola de um modo que fosse contra o uso costumeiro do objeto.



3. **INVESTIGAÇÃO DO PRÉDIO DA ESCOLA.** O exercício da cadeira é expandido em escala para incluir o prédio. Os estudantes saíram para investigar o prédio da escola, encontrando maneiras de abordá-lo.

Isso foi diferente da maneira como eles habitualmente o percorrem. Eles tentaram obter informação acerca das diferentes salas do prédio, usando apenas seus corpos como ferramentas, por exemplo medindo-as com os braços abertos e com a largura de seus corpos. Outro grupo buscou lugares-entre e não-espacos, procurando vãos dentro do prédio que não eram usados, que eram inconvenientes, desconfortáveis, proibidos e escondidos. Eles entraram fisicamente nesses espaços e documentam suas descobertas.



4. **COMPARTILHANDO TRUQUES/ARTIMANHAS.** O que seria um equivalente desses espaços-entre ou não-espacos em uma ação? Essa questão foi crucial às diferentes discussões que os alunos tiveram quando assistiram aos vídeos sobre as ações secretas previamente feitos por alunos de outras escolas.

Como muitos desses vídeos tinham sido feitos na Alemanha, a discussão se deu ao redor de diferentes estruturas de escola, em particular sobre o que é permitido ou não dentro de contextos particulares. Mesmo nos Países Baixos, as diferenças entre as duas escolas e suas abordagens em relação a regras e estruturas eram notáveis, o que se tornou visível nas discussões dos estudantes. Eles contribuíram com suas próprias sequências de vídeo e desenvolveram ainda mais o chamado currículo oculto.

O arquivo do *Currículo oculto* é um arquivo feito pelos alunos para os alunos. Ele toma a forma de certas sequências de vídeo que documentam ações secretas e métodos de trapaça. O arquivo consiste de duas partes: a parte dita 'pública', que pode ser mostrada ao público a qualquer tempo. A parte 'secreta' do arquivo só pode ser vista pelos participantes dos projetos presente ou futuro do *Currículo oculto*. Os estudantes determinam se e quais ações entram nas diferentes categorias do arquivo.



5. **DOS TRUQUES ÀS AÇÕES.** O arquivo foi usado como ponto de partida para uma sessão de troca de ideias em que os estudantes desenvolveram suas próprias noções de como transferir os truques para as ações. A intenção era que os estudantes achassem seus próprios campos de interesse, de modo que se trouxessem à baila perguntas acerca do tópico mais amplo da

investigação: o currículo oculto. Cada estudante desenvolveu seu próprio projeto de pesquisa dentro do quadro maior do 'currículo oculto'. Esses projetos iam desde entrevistar o faxineiro da escola, para saber qual era a sua visão do que acontecia na escola, até montar aulas de treino de futebol, para ver como se poderiam desenvolver novos truques. Dois estudantes participaram de uma prova aplicada na série inferior à deles. Eles observaram que tipo de métodos de trapaça os estudantes do ano inferior estavam empregando.



6. **SITUAÇÕES PERFORMÁTICAS.** Os estudantes encontraram maneiras de intervir nos processos diários da escola. As ações incluíam mudar os armários de pertences pessoais de lugar, andar de bicicleta pelos diferentes andares da escola e mover todas as plantas do prédio para bloquear um corredor. Ao colocar obstáculos nas suas vias normais de negociar o espaço pelo prédio, essas ações causaram a reconsideração de hábitos por parte de professores, empregados e outros alunos.



7. **AÇÕES EM ESPAÇOS PÚBLICOS.** Os estudantes levaram a investigação para o espaço público, buscando maneiras pelas quais se contrapor aos fluxos normais da cidade e às maneiras pelas quais o espaço público é regulado. Eles tentavam testá-lo alterando levemente o 'currículo'. Por exemplo, o que acontece se se espera o ônibus ficando de ponta-cabeça? O que acontece se se muda a distância mantida entre cada um e as outras pessoas? Estas foram algumas das maneiras pelas quais os estudantes tentaram testar o 'currículo' de comportamento no espaço público.



ESPAÇOS DE APRENDIZADO INESPERADO

Uma conversa entre Annette Krauss, Emily Pethick e Marina Vishmidt¹

EMILY PETHICK: Eu queria começar pedindo à Annette que falasse algo sobre o *Currículo oculto*. O projeto se propõe investigar conhecimento não-intencional, valores e crenças que são parte do processo de aprendizado nas escolas, mas que não são reconhecidas como formas de aprendizado. Você pode falar um pouco sobre os pontos de partida do projeto e como eles se desenvolveram?

ANNETTE KRAUSS: Tenho muito interesse em questionar como as normas e os valores controlam nosso saber-fazer e práticas da vida cotidiana. Como esses processos contribuem para o desenvolvimento de relações humanas dentro de contextos sociais? Estudar minuciosamente processos de aprendizado remotos ou ocultos, assim como espaços não-regulamentados em situações cotidianas, foi uma maneira de propor essas investigações na especificidade das escolas, com seus ambientes altamente codificados e habituações implícitas. Eu me aproximei disso tentando deslocar ou pôr de lado certas estruturas dominantes, como as noções de 'bom' e 'mau', e criar situações específicas que pudessem gerar outras narrativas. Isso foi para dar aos alunos um ponto de partida para se relacionar com a escola de outra maneira, além de compartilhar momentos que pudessem levar a diferentes abordagens que seriam iniciadas pelos próprios estudantes.

Começamos com exercícios práticos nos quais os estudantes manuseassem as cadeiras da escola ou lidassem com o próprio prédio da escola, de maneiras que fossem diferentes das práticas cotidianas no estabelecimento. Mais do que uma forma explícita de conhecimento, o que fizemos foi antes um processo

de saber, um processo implícito nos modos particulares de prática que são parte de nosso dia a dia. Questões acerca de onde andamos ou não andamos, ou 'como' andamos, são em larga medida os resultados de códigos implícitos nas práticas diárias, mais do que resultado de escolhas intencionais. Elas são difíceis de perceber, pois estão ocultas em sua cotidianidade comum. Ao cruzar tais pensamentos com as investigações de Elaine Scarry (1987)² acerca de como as experiências corporais são implementadas, o papel desempenhado pelas práticas e incorporação nos processos sociais tornou-se crucial. Um exemplo comum que ilustra aspectos do conhecimento corporal ou da experiência guardada nos corpos é como aprendemos a andar de bicicleta. Isso exige treinamento e experiência pessoais, mas, uma vez que você aprende, é impossível esquecer.

MARINA VISHMIDT: O que desperta meu interesse e me parece provocador nesse projeto é o papel desempenhado pelo forasteiro em um lugar tão altamente codificado e permeado de estruturas de poder formais e informais como a escola. O ambiente da escola é tão dedicado a reproduzir várias formas de autoridade institucional, tais como obediência e hierarquias que fomentam normalização e integração, quanto ao que se chama 'aprendizado'. Eu queria saber um pouco mais sobre como você pessoalmente confrontou essas várias estruturas de poder dentro da escola (também dentre os estudantes, se isso não abrir a questão demais) e que tipo de autoridade você mesma trazia à situação tal como era percebida pelos outros, e como tudo isso foi influenciado por se tratar de um 'projeto de arte'?

ANNETTE KRAUSS: Situar o projeto dentro de um cenário escolar significava que eu estava dependente das estruturas de poder dentro das escolas, que era aquilo que me interessava encaminhar e tornar explícito. Ao mesmo tempo, tive que lutar com

elas nos pontos em que se tornaram obstáculos ao projeto. É certamente possível que tal projeto possa acabar por reforçar as estruturas de poder que pretendi visibilizar.

Mesmo que o projeto se realizasse durante as horas letivas oficiais, já de início era claro que os estudantes deveriam escolher participar. Algumas escolas não podiam concordar com isso, elas ou escolhiam uma classe toda para participar ou faziam da atividade uma coisa que acontecia depois das aulas. Finalmente trabalhamos com duas escolas e encontramos duas formas diferentes de levar avante o projeto. No começo tínhamos grande dificuldade em conseguir créditos acadêmicos para os alunos que participavam da oficina. Em uma das escolas, por exemplo, nos encontrávamos ao lado do currículo normal, ao mesmo tempo em que os outros estudantes tinham aulas de economia, ética ou história. Eu também achei bastante desafiador, e ao mesmo tempo encorajador, que os estudantes escolhessem a oficina *Currículo oculto* em vez dessas outras matérias. Alguns professores constantemente provocavam os alunos, dizendo que, se participassem das oficinas, eles ficariam para trás nas outras matérias. O fato de que a maioria do grupo continuou a participar a despeito disso me impressionou, mas eu posso entender os estudantes que desistiram sob a pressão de realizar as metas dos cursos regulares. No fim consegui obter alguma compensação para os estudantes.

O fato de nos encontrarmos regularmente na escola, no Casco e em espaços públicos, nos deu a possibilidade de engajar diferentes públicos e deu ao projeto diferentes níveis de visibilidade. Nossa presença na escola ativou várias discussões entre os professores sobre como prestávamos conta do trabalho realizado e as consequências de um projeto como aquele, que eles achavam que estava confundindo os estudantes e minando sua autoridade. No entanto, por vezes eu senti muito mais confusão por parte dos professores. Ao lado de algumas vozes de apoio, havia um nível muito alto de ceticis-

¹ Este texto foi originalmente publicado em KRAUSS, Annette (Ed.). *Hidden curriculum*. Utrecht: Casco, 2008.

² SCARRY, Elaine. *The body in pain: the making and unmaking of the world*. Nova Iorque: Oxford University Press, 1987.

mo vindo de sua direção. Uma vez um professor veio falar comigo reclamando que não mais sabia o que pensar sobre sua escola desde que o projeto foi permitido dentro do estabelecimento.

Deixando o ambiente escolar de lado por um momento, a minha experiência de estar na cidade com um grupo de jovens de 17 anos foi chocante por causa da atmosfera hostil em relação a eles. E não quero dizer que essa foi uma reação às atividades que eles formularam, mas sim a maneira pela qual eles eram vistos como grupo. Eles foram expulsos de um *shopping center* onde ficaram de pé por um momento, discutindo aonde iriam. Eles me contaram que aos jovens não é permitido entrar no supermercado ao lado de sua escola por causa dos problemas em potencial que poderiam causar aos outros clientes, ao gastar seu dinheiro. Surpreendeu-me que eles dessem conta desse tipo de situação sozinhos, e mais tarde, quando perguntei por que eles não haviam recorrido a mim, responderam que estavam acostumados a esse tipo de tratamento quando estão passando o tempo na cidade.

A dinâmica de grupo mudava muito de acordo com o ambiente onde nos encontrávamos, e meu papel mudava constantemente em relação a diferentes cenários. Na escola eu frequentemente era vista pelos estudantes como artista ou - como um deles colocou - ‘diferente dos professores’. Um estudante mencionou que o projeto deixava que eles subissem nos armários, ao contrário dos outros professores, que tentavam fazer com que descessem ou, para começar, impedindo que eles subissem. Durante o projeto percebi que havia muitos momentos como esse que definiriam sua percepção de meu papel na escola. Isso incluía a maneira pela qual os alunos se sentavam nas mesas quando nos encontrávamos, ou como nós usávamos o celular dentro do recinto da escola para nos organizarmos para a sessão seguinte. Surpreendentemente - ataque preventivo - quando eu trouxe os estudantes ao Casco pela primeira vez, me vi cada vez mais adotando o papel de uma instrutora ou tutora, devido ao fato de que os estudantes esta-

vam entrando um ambiente ao qual eles não estavam acostumados e eles olhavam para mim em busca de pistas de como se relacionarem com esse novo ambiente. Mas eu também ajustei meu papel quanto à responsabilidade de trabalhar com um grupo de jovens dentro de um espaço de arte. **O que é desafiador a respeito do trabalho dentro desse tipo de estrutura de poder é que você não pode negar que é parte dela. Então você tem que achar uma maneira de questioná-la e, no melhor das hipóteses, iniciar um processo de renegociação.**

EMILY PETHICK: A forma pela qual você descreve como os estudantes eram tratados no espaço público soa familiar em relação àquilo que Paul Gilroy descreveu em sua recente palestra no Van Abbemuseum³, quando ele mencionou a antiga “lei de vadiagem”, no Reino Unido, que dava à polícia poderes de prender as pessoas bastando que parecesse a ela que estavam prestes a cometer um crime.

Ele ligou isso às estratégias europeias coloniais, onde o conflito era frequentemente evitado pelo controle de situações antes que ela ocorresse - o ataque preventivo - que é, naturalmente, uma questão permanente nos dias de hoje, e que ainda parece ter raízes no medo diante do estranho. No Reino Unido, os *hoodies* (‘encapuzados’) são proibidos em muitos espaços públicos e privados, tais como *shopping centers* e escolas, pois eles são vistos como ameaçadores e os capuzes potencialmente podem esconder as identidades dos estudantes quando se envolvem em um ‘comportamento inaceitável’. Um adolescente de Manchester recebeu uma ordem por comportamento antissocial (ASBO) que incluía a proibição de usar o agasalho com capuz por cinco anos.

Como você disse antes, o que era surpreendente, quando levávamos os estudantes para a cidade, é que as regras de conduta no espaço público instantaneamente vinham às claras.

³ GILROY, Paul. Multiculture and conviviality in postcolonial Europe. In: EINDHOVEN CAUCUS OF BECOMING DUTCH. [Palestra]. Eindhoven, Holanda: Van Abbemuseum, 25 nov. 2007.

Quando os estudantes formaram uma barreira, segurando as mãos lado a lado ao longo da faixa de pedestres, a maioria das pessoas se abaixava para passar, afim de não quebrar a fila ou entrar em conflito potencial. No entanto, dentro de alguns minutos a polícia aparecia para desmanchar a coisa. **Como você mencionou na ocasião, essa é a melhor educação sobre o espaço público que se pode obter. Do mesmo modo, quando você fala sobre resistência dos professores ao projeto, parece que isso vem de uma posição de medo e sublinha uma preocupação com eliminar o risco e restringir as liberdades dos jovens.**

Quando pensamos a respeito de relações entre controle e liberdade, é interessante ver como há diferenças entre as escolas que você encontrou. A escola Gerrit Rietveld tinha uma estrutura mais convencional e o Amadeus Lyceum tinha uma estrutura mais aberta, que aparentava dar aos estudantes maior controle sobre seus próprios horários. Isso parece fazer eco com outros desenvolvimentos da flexibilidade aumentada no espaço de trabalho, de estruturas mais flexíveis de trabalho nos escritórios. Fico a pensar em que medida os estudantes estavam cientes dessa tensão entre liberdade e controle, o público e o privado, visibilidade e invisibilidade. Eles ficaram mais conscientes dessas coisas por meio do processo do projeto? Ademais, nós evitamos ao máximo etiquetar isso de um ‘projeto de arte’, mas talvez seja interessante falar se havia de fato um aspecto educacional no projeto e que tipo de educação era.

ANNETTE KRAUSS: Seguindo a linha do que você disse acerca dos paralelos entre a escola e as estruturas de trabalho, eu gostaria de me reportar novamente ao Paul Gilroy, que falou de como as empresas corporativas estão a se apossar de como nós lidamos com identidade. Isso também permeou a escola, ou seja, a maneira como a vida é administrada lá e a retórica particular usada para descrever a organização dos processos educacionais, pelos coordenadores e gerentes, por exemplo. A estrutura aber-

ta e flexível parece ser uma de muitas instâncias que tencionam consolidar a passagem tranquila dos jovens a uma possível vida futura de trabalho. O que me chamou a atenção repetidamente, quando confrontada com situações assim, é como esses mecanismos são adotados sem questionamento pelos professores e alunos. Discussões com os estudantes mostram que eles estão cientes da frágil retórica da escola, tal como o *slogan* ‘sem lição de casa, mas com trabalho em casa’, que levou os participantes a questionar quanta energia a escola despendia em fazer os alunos acreditarem que o trabalho que fazem em casa para a escola é automotivado, e se o uso de *slogans* motivacionais é o jeito certo de agir. Eu me surpreendi positivamente quando os estudantes da escola protestaram nas ruas de Amsterdam, Haia e outras cidades em reação à decisão do Ministério da Educação de estabelecer uma quantidade mínima de horas de ensino por ano, que a maioria das escolas não consegue preencher por falta de professores. Foi decidido que os alunos teriam que permanecer na escola mesmo assim, sem aulas apropriadas. Os alunos se posicionaram em relação a essas condições e à maneira como isso foi justificado simplesmente como a expansão das horas de ensino na escola.

Por meio de minha pesquisa em escolas na Alemanha e nos Países Baixos, eu me interessei cada vez mais por um corpo de conhecimento que é passado em uma escola, isto é, que tipo de conhecimento ou informação está incluído no currículo oficial e o que não está. Recentemente se discutiu que a história da segunda e terceira gerações de imigrantes ainda não é - ou pelo menos apenas superficialmente - representada nos livros escolares oficiais, e que eles são predominantemente representados como estrangeiros, em vez de cidadãos. **Tariq Ramadan encapsula essas questões em uma frase: “Diga-me como você vê o passado e eu direi como você lê minha presença”⁴.** O que entra em questão aqui é o vazio que pre-

⁴ RAMADAN, Tariq. *Islam in the West: impossible religion or clashing culture* [Palestra]. In: *Citizens and subjects*. Série iniciada pelo Basis voor Actuele Kunst (BAK). Utrecht, Holanda, 23 nov. 2007.

cisa ser preenchido com muitas histórias e memórias.

Uma das questões que apareciam nas oficinas era, de fato, ‘como acessar esse vazio?’ ‘Vazio, ou vão’ aqui poderia significar um ponto cego, um segredo, ou simplesmente um vazio espacial. Todos eles compartilham um senso de espaço-entre e uma certa invisibilidade. Discussões, por exemplo, sobre como abordar as ações secretas na escola foram trazidas desde o início. A maioria dos participantes não sabia com o que seus colegas (neste caso os outros participantes) se ocupavam durante as horas escolares, o que levou a várias revelações e, como consequência, a discussões muito intensas entre os participantes durante as sessões.

Questões foram levantadas sobre se faz sentido ou não, se é útil ou não, e para quem, discutir certas ações no grupo ou, mais ainda, mostrá-las publicamente. Ou - como um participante expôs - se essas ações não deveriam permanecer secretas de modo a não perder sua intensidade. Chegou-se a um ponto onde eles dividiram a gama toda de truques em três partes: uma parte que poderia ser mostrada ao público, outra parte que não deveria deixar o contexto da oficina e uma terceira parte que não deveria nem entrar na oficina, pois os participantes assim o queriam ou simplesmente não sabiam nada a respeito. Os participantes desenvolveram essa divisão ainda mais no espaço do Casco, onde finalmente tínhamos uma sala separada que era acessível apenas para pessoas entre 15 e 17 anos de idade. Ali as ‘secretas’ ações secretas eram mostradas, ao mesmo tempo em que na outra sala as ações secretas ‘públicas’ eram mostradas.

Comentando nossa última questão sobre o momento educacional do projeto, eu tenho que esclarecer meu desconforto com o termo educação. A educação é frequentemente caracterizada heroicamente como uma reação a problemas (globais). Eu não acredito nem um pouco nessa atitude missionária. A educação, ao contrário, constitui uma parte integral da crise que supostamente remedia, e cria, realidades que devem ser investigadas

urgentemente. Frente a esse cenário tento ativar situações nas quais a curiosidade da exploração do ambiente ao redor de cada um na escola ou no espaço público pode ser transformada em desafio. O que é importante para mim é o engajamento com um grupo de jovens na descoberta do entorno. O processo das oficinas e seus resultados, aqueles não-esperados e aqueles que permanecerão na maior parte ‘não-vistos’, podem construir uma maneira de olhar que cria uma base mais fértil para a compreensão dos processos de aprendizado. Em minha opinião, aqui a arte desempenha um papel importante, pois não está limitada por regras rígidas e métodos que caracterizam outras disciplinas. Ao contrário, tem o potencial de abrir possibilidades de exploração e experiências de muitas camadas.

MARINA VISHMIDT: Eu vou tentar talvez juntar a última afirmação de Annette acerca da potencialidade da prática artística para reinventar ou inscrever uma diferença no social com o papel da educação de inculcar disposições específicas, sejam elas a docilidade diante da autoridade ou do espaço sancionado da ‘quebra de regras’ que habitua a flexibilidade, como se observou acima, em resposta às condições cambiantes dos mercados de trabalho para os quais alguns (claramente não todos) estudantes estavam sendo preparados. Eu gostaria de me referir brevemente ao trabalho de Jacques Rancière, aqui especialmente a proposição em *O mestre ignorante*⁵ que, mais do que situar a produção do conhecimento nas hierarquias sociais, como, por exemplo, Pierre Bourdieu faz; podemos em vez disso buscar o momento político na educação por meio de práticas de igualdade, ou a apropriação e o repropósito da ‘cultura’ desses grupos que supostamente não a têm. Ademais, o processo pedagógico como tal pode apenas abordar essa prática de igualdade se uma igualdade de

⁵ RANCIÈRE, Jacques. *The philosopher and his poor*. Londres: Duke University Press, 2003. Edição brasileira - RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ignorância é assumida por ambas as partes - o professor ignorante do conhecimento e dos desejos do estudante e vice-versa; sem essa premissa de igualdade existe apenas um jogo de poder e conformidade a fins preestabelecidos, mesmo se for o caso de 'educação progressista'. Se a educação não for um experimento em igualdade, ela permanece em um nível de crítica e não tem consequências políticas. É crucial para esse experimento interrogar as premissas que afirmam os papéis de 'professor' e 'estudante' para começo de conversa. O que parece ligar a educação e a arte, para Rancière, é que ambos participam da 'partilha do sensível' e expõem as diferenças e contradições que conformam o campo social: "O dissenso é produção, dentro de um mundo determinado, sensível, de um dado que é heterogêneo a este."⁶ Avançando para além da nota um tanto abstrata dessas afirmações, que tipo de diferença você diria que a experiência de participar do *Currículo oculto* introduziu na maneira como os estudantes veem as estruturas normativas que organizam suas vidas - escola, arte, espaço público - e se eles veem essas estruturas como mais porosas, menos 'naturais', e que eles podem potencialmente afetar, e não apenas evadir-se por meio das 'técnicas secretas'?

ANNETTE KRAUSS: As práticas de igualdade são muito desafiadoras no que toca aos processos de aprendizado e especialmente em relação a situações educacionais nas quais o momento de trabalhar com os dois lados inicia uma maneira de perceber o entorno de maneira diferente. Isso fica ainda mais interessante se considerarmos os diferentes aspectos que constituem um processo de aprendizado específico e, como você coloca, as premissas que afirmam certos papéis dentro desse processo. Certamente aqui a questão acerca da estrutura ou do método introduz uma visão do processo de aprendizado. No exemplo que você menciona, a posição do explicador foi deixada para trás, mas a estrutura é

montada pelo professor, a situação onde o professor entra, permanece e dirige as maneiras do aprendizado. Ainda assim, parece haver alguém que sabe - nesse caso qual método seria o mais adequado? Houve uma situação, por exemplo, em que uma garota de uma das oficinas tinha muito a dizer sobre uma rua específica em Utrecht da qual falavam. Ela se tornou a explicadora e a referência para a duração da sessão.

Era claro que seria temporário, mas, mesmo assim, alguns dos estudantes não aceitaram que ela assumisse esse papel. Isso não era, suponho, porque ela não era aceita pelo grupo. Eu fiquei surpresa que eles colocassem questões contra seu próprio grupo: Quem está a falar? Quem tem o direito de falar?

Em relação à estrutura do projeto, eu fiz a pergunta do que acontece se algo que é raramente conversado em um grupo maior é agora focado. Isso quer dizer trazer aspectos do chamado currículo oculto para fora de sua existência semiprivada. O que eu podia prover eram alguns arranjos na escola, Casco, ou no espaço público, e as questões iniciais, aquelas que achava que ajudariam a começar o processo de pensamento. Em relação a isso, ouvi algumas vezes de professores que essa atitude era irresponsável, considerando que eu pretendia trabalhar com jovens. Um resultado claro na forma de um 'produto' acadêmico tangível seria a melhor maneira de prover segurança para todos os envolvidos. As pessoas se referiam, suponho - e a Emily já se referiu a isso antes - à preocupação de eliminar o risco. Montar tal projeto tinha muito a ver com risco, tanto intelectual como social e prático, que tinha a ver com incerteza e instabilidade. Isso vai ao arrepio de resultados previsíveis na estruturação de lições escolares e da vida escolar em geral. Foi provavelmente essa abordagem diferente que levou a momentos difíceis no grupo da oficina onde tentávamos compreender como continuar certos processos. Ou então víamos simplesmente aceitar o fato de que não havia uma maneira infalível e segura de proceder, ou, mais ainda, que não seria eu a

dar as respostas.

Ficou claro que as ações no espaço público trouxeram o engajamento mais entusiástico dos estudantes quanto a encontrar suas próprias abordagens. Discussões sobre se e como eles são inconscientemente dirigidos pelas ruas de Utrecht os fez tentar redirecionar sutilmente as pessoas na calçada. Além do mais, eles elaboraram com grande prazer pequenas situações performáticas que testariam as normas no espaço público. O que mais me chama a atenção, quando me recordo, são certos momentos em que a importância da decisão de realizar as ações com o grupo todo se tornou saliente. Isso ao lado de outra experiência na qual o grupo falou de técnicas 'ocultas' na escola. Esses momentos voltavam regularmente, algumas vezes iniciados por mim, outras vezes pelos estudantes. Em uma dessas ocasiões os participantes do grupo imaginavam quantas das técnicas 'ocultas' seriam necessárias para levar a escola ao colapso. Uma situação desafiadora, na qual os indivíduos deixavam suas práticas individuais e desconectadas para adentrar uma maneira de pensar que transcendia a estas. Em outras palavras, resistências cotidianas singulares são transformadas em experiências de grupo. Desses momentos de compartilhamento de coisas semi-privadas provinham perspectivas muito ricas e de muitas camadas. E o que me deixa curiosa aqui é imaginar outras possibilidades de prática social.

MARINA VISHMIDT: Emily, talvez você pudesse dizer alguma coisa sobre a experiência de trabalhar com Annette na realização do *Currículo oculto* por meio do Casco, e como esse projeto se relaciona com seus próprios interesses críticos e programáticos e com outros projetos que o Casco ajudou a realizar em sua estada aqui.

EMILY PETHICK: O que eu gosto de trabalhar no Casco é que você pode mudar e desenvolver o espaço por meio de projetos e de várias contribuições que eles iniciam. Com esse projeto nós literalmente transformamos o lugar, mediante o espaço de

trabalho de Céline Condorelli, *Show and tell*, que alterou sua atmosfera, mas também por meio da presença de jovens, que regularmente habitavam o espaço por um período de três meses, imprimindo uma dinâmica completamente diferente. Poderíamos dizer que a busca de mudança, em um sentido intelectual, social, político e também experiencial, está no coração do que pretendemos fazer na Casco. O projeto de Annette explorou e expôs os limites de ideias recebidas tanto em termos de conhecimento quanto de comportamento. Importante não era apenas o processo de identificação desses códigos por meio de processos coletivos, mas também que o projeto mostra o potencial de não seguir, mas, ao contrário, desafiar e mudar as regras.

Outros projetos no Casco também exploraram formas coletivas de produção de conhecimento alternativas. Em cada um dos projetos existem múltiplas linhas de investigação que trazem à tona posições críticas complexas sujeitas a instabilidade, conflito e paradoxos, e são impedidas de se tornarem fixas ou fechadas. Para retornar aos comentários tanto meus quanto de Annette sobre o risco, através desse tipo de abertura, o risco pode se tornar um aparato operativo, tanto no sentido crítico quanto no teórico, assim como uma abordagem sobre a produção.

ANNETTE KRAUSS: Marina, em relação a essas ideias de agência individual e transformação coletiva, me intriga o que você disse sobre 'aprendizado como experimento em igualdade'. Eu gostaria de perguntar como você vê isso no contexto maior de projetos como o *Currículo oculto* e como você relaciona isso com a sua própria prática.

MARINA VISHMIDT: O que intriga no *Currículo oculto* é o cuidado e a sofisticação com que ele se insere em uma situação social específica, no ponto onde os sistemas hegemônicos são reproduzidos, mas também subvertidos por velhos subterfúgios, conhecidos como 'trapaça', e como se propõe desarranjar a simbiose entre o currículo 'oficial' e o currículo 'oculto' que o faz tolerável, simplesmente por meio

de fazer seus detentores e usuários levar esse conhecimento a sério, em um certo sentido, como maneiras totalmente funcionais de saber e agir que faz sentido em um mundo que não é o mundo dado. Em outras palavras, compartilhar e elaborar as táticas que não são mais, ou não mais apenas, maneiras de se colocar abaixo do radar, mas de reconceber essas técnicas como alternativas positivas, generalizá-las através do espaço social. Pôr o foco sobre tornar-se consciente da habituação física, sobre as práticas corporais de obediência, sobre maneiras normativas de interagir com o espaço institucional e espaço público, é uma forma extremamente sugestiva de observar como a passividade é inculcada e a imaginação é cancelada, o que é, na verdade, politicamente, um dos elementos mais astutos do projeto para mim. E, como a passividade política é tão arraigada nos mais minúsculos hábitos de comportamento, isso se torna uma questão de habituação, de tomar por dado, e também que isso atravessa questões de papéis desempenhados e autoridade.

O que Annette disse sobre a ambiguidade de seu papel nas oficinas, de tentar deixar para trás a figura da autoridade mas depois ver como se está implicado em sua reprodução mesmo assim, simplesmente ao entrar no tipo de instituição que a escola é, em adição ao que foi mencionado sobre a apropriação das oficinas do *Currículo oculto* pelos estudantes para seus próprios fins, e como suas ideias se tornaram tão constitutivas do que acabava por acontecer nessas oficinas, corresponde muito àquilo que eu entendo por 'práticas de igualdade'. Isso não significa que a desigualdade pode ser diminuída ou eliminada simplesmente ao se tomar uma posição radical e esperar que tudo o mais decorra; é sempre um processo contingente de experimentação no campo social que coloca igualdade como um desejo que pode ser realizado, e então descobre como e por que falha quando não vem a ocorrer.

O que me chama especialmente a atenção sobre o *Currículo oculto* é que ele parece ser um dos numerosos projetos de artistas que tentam trabalhar dentro

de um contexto social, mas que quase nunca estão tão afinados com a materialidade das relações sociais que estruturam as relações, não apenas nesses projetos, mas nos rituais mais cotidianos e ordinários, como atravessar a rua ou usar uma via pública. Eu acho que o projeto de Annette escava bem essa realidade e consegue fazer mais do que realizar uma crítica institucional de instituições educacionais (ainda que isso seja também feito de maneira muito persuasiva, com o modelo 'escola-móvel', e a emergência da flexibilidade dentro da escola como um novo modo de disciplinamento pós-disciplinar - o tipo de 'modulação' de afeto e comportamento que produz sujeitos de 'informação' maleáveis via instabilidade, como escreve Deleuze sobre as sociedades do controle), por meio de seu foco extremo sobre as minúcias do como o 'comportamento normal' é produzido e experimentado. Uma vez que começamos a olhar hábitos e estratégias de defesa em um nível realmente micro, isso se torna uma óptica extremamente produtiva, como eu disse antes, para examinar como instituições, papéis, identidades são também hábitos, agregados de hábitos funcionando para delimitar nossa experiência do que é possível, nossas imaginações políticas e criar os tipos de sujeitos que essas instituições precisam para funcionar ou não.

Apesar de tudo isso refletir alguns dos pontos que são salientes naquilo que vou chamar agora de minha 'prática' - pesquisa e escrita sobre arte, trabalho, política, biopolítica e as determinações de valor que circulam através deles -, uma tema-chave que conecta o *Currículo oculto* à minha pesquisa são as condições de produção das subjetividades e dos afetos dentro dos imaginários sociais organizadores do capital - arte, trabalho, educação. Eu sempre me interessei pelos momentos paradoxais da regulação do valor, por como o modelo topológico do capital não tem nem dentro nem fora mas vários pontos de adesão e dispersão. Por exemplo, nós podemos pensar em 'flexibilidade' como um desses momentos paradoxais, em seus modos emancipató-

80 rios, assim como os de exploração; como uma recuperação dos desejos políticos por mais liberdade e autodeterminação em um modo mais extensivo e intensivo de acumulação, mas também um sítio de ruptura de tal ciclo. Se a flexibilidade pode ser vista como, de certo modo, a ontologia do capital - valor autovalorizante, tendendo à expansão infinita -, ela só pode ser corroída ou impedida por um obstáculo interno. Se pudermos nos ver como esses obstáculos internos, referindo-nos ao paradigma da cibernética, entropia é a acumulação de mais complexidade e informação do que o sistema pode conter. Portanto, é no ponto de investimento subjetivo e social na dominação que nós experimentamos onde as intervenções provavelmente terão impacto - nosso próprio investimento no potencial da arte, por exemplo, de prototipar formas não-capitalistas de organização social, ou práticas ativistas, são também investimentos em soluções individuais até que os hábitos impensados que atravessam nossos desejos, incluindo o desejo por emancipação, são reavaliados profundamente, e aqui é onde fico intrigado com a noção de ‘práticas de igualdade’ - igualdade tanto como premissa e um processo sem fim.

ESPAÇOS DE APRENDIZADO INESPERADO 27

EMILY PETHICK: Eu gostaria de mencionar brevemente o projeto de Annette, o *Currículo oculto*, a fim de dar um contexto para a discussão. Isso é particularmente significativo, já que a conversa agora deixa para trás uma outra conversa que aconteceu no projeto⁸. O *Currículo oculto* buscou investigar os tipos de aprendizado que acontecem nas escolas, mas que não são parte oficial do currículo, ao observar as formas de conhecimento não-

-reconhecidas e não-intencionais que acompanham os processos de aprendizado oficial nas escolas. O projeto foi realizado no Casco, em Utrecht, no ano 2007, mediante uma série de oficinas com dois grupos de estudantes de 14 a 17 anos de idade de duas escolas na cidade. As oficinas aconteceram tanto no espaço do Casco como nas escolas. Nessas oficinas os estudantes refletiram sobre suas próprias ações e seus comportamentos na escola, em particular os truques e as trapaças que eles desenvolveram para negociar com as estruturas de regras. O projeto envolveu formas de processo coletivo para a autor-reflexão e o pensamento crítico de modo a desconstruir diferentes formas de comportamento e de estruturas institucionais. Os estudantes traduziram suas investigações acerca desses temas em várias ações e intervenções que se realizaram na escola e na cidade. Essas atividades, por seu turno, tentaram revelar os códigos invisíveis de conduta e sistemas de regras no espaço público como outra forma de ‘currículo oculto’.

Em um sentido mais amplo, o *Currículo oculto* observa como as estruturas institucionais são negociadas em todas as áreas da vida pública. Tomando a escola como exemplo, isso envolveu pensar sobre como as pessoas lidam com as regras e com categorias de pensamento impostas, e como as duas internalizam, assim como subconscientemente resistem a elas. Esse projeto buscou as áreas cinzentas onde esse tipo de ação acontecia - frequentemente de forma subconsciente - como formas de microrresistência às estruturas institucionais, e observou como isso poderia ser reconhecido como tal. Nesse sentido, o projeto também revelou os diferentes tipos de formatos institucionais aos quais se resiste, o que, nesse caso, resultou em uma comparação direta entre as duas escolas - uma escola mais tradicional e outra mais nova que havia sido adaptada para alimentar a ‘economia do conhecimento’ e que tinha introduzido trabalho ‘flexível’.

Agora ficou claro que nossa conversa aconteceu no contexto de um livro que busca estudar o que já foi descrito como a ‘vi-

rada educacional’ - uma mudança que os editores do livro reconheceram em práticas artísticas e curatoriais - em direção a modelos pedagógicos, como exemplificado por meio de diversos projetos. O que me parece crucial aqui é a diferença (como sublinhado pelo projeto de Annette, o *Currículo oculto*) entre os processos de aprendizado que se encontram em todas as áreas da vida e os procedimentos mais de cima para baixo ou institucionalizados de ‘educação’. Eu consideraria que um certo número de projetos que realizamos na Casco envolviam formas de aprendizado que eu não necessariamente veria como ‘pedagógicas’ ou ‘educacionais’. Então talvez seja útil começar com esses termos para extrair algumas das relações que estão implícitas nesse tipo de práticas e as relações que elas têm com as estruturas institucionais e sociais.

ANNETTE KRAUSS: Essa introdução à nossa conversa traz algumas das questões disparadas pela discussão dentro do contexto do programa de palestras da Rietveld Academy, que foi dedicado a pensar sobre a educação. Em uma discussão inicial acerca dos elos entre a arte e a educação, uma pessoa do público comentou que “as escolas (universidades, academias) são desenhadas de modo a criar sujeitos capazes de agir na sociedade”. Isso imediatamente levantou uma série de questões para mim, tais como: De qual sociedade falamos aqui - do passado, presente ou futuro? Que formas de conhecimentos são comunicadas por meio das escolas academias? Etc. Poderíamos expandir essas perguntas da educação institucionalizada para processos de aprendizado cotidianos? Ainda mais questões são levantadas: o que sabemos e o que não sabemos; o que não queremos saber e por quê; o que não nos é permitido saber. Podemos levar isso mais adiante, considerando o que disse Simon Sheikh em seu ensaio *Espaços para pensar*⁹, onde ele pergunta:

9 SHEIKH, Simon. “Spaces for thinking: perspectives on the art academy”. In: *Texte zur Kunst* n. 62. Berlim, 2006. Disponível em: <http://backissues.textezurkunst.de/NR62/SIMON-SHEIKH_en.html>.

“Para qual sistema estamos educando as pessoas?” Eu estenderia essa pergunta questionando: Como poderíamos aprender a não ser agentes funcionais e obedientes de um sistema social e econômico dominante (e por isso sob contestação)? Conhecimento e educação são libertadores mas também restritivos, então como poderíamos lidar com essa ambiguidade e esse paradoxo quando falamos de prática real?

O que eu proponho aqui é contemplar a contínua presença, produção e revelação de pontos cegos. Não estou interessada em, primariamente, revelar esses pontos cegos, mas sim em pensar como um ponto cego pode funcionar em uma sociedade onde, por exemplo, o paradigma dominante é de visibilidade. Se eu tento entender isso de outra perspectiva, trata-se de aceitar que não importa o que façamos, como (nesse exato instante), escrever ou ler, isso significará mais do que, e será diferente de, aquilo que pretendemos. Como podemos nos relacionar com isso, teoricamente, mas também de maneira muito prática, em ações e movimentos?

O *Currículo oculto* tentou interagir diretamente com esse tipo de fenômeno. Um exemplo disso foi a tentativa de (re) apropriar os espaços dentro do prédio da escola que não eram parte do processo diário da escola, tais como a prateleira de cima na sala de aula; o espaço debaixo da cadeira ou entre os armários no corredor, atrás de bancadas de equipamento de química. Essas investigações físicas progrediam por meio de discussões sobre o que esses intervalos - lugares não-usados ou lugares não contemplados - poderiam significar no contexto das ações e práticas diárias na escola; que conhecimento específico é exigido na escola e o que acontece se lançamos o foco sobre toda uma gama de formas reconhecidas e não reconhecidas de conhecimento, habilidades e talentos não oficiais que também são gerados pelo processo educacional? Por exemplo, os estudantes aprendem a comparar-se com outros estudantes ou a tolerar injustiças; eles aprendem a antecipar o que os professores querem ouvir ou quão longe eles podem ir para acessar

seus próprios interesses durante suas vidas escolares. Autoridade, dependência, pressão para se desempenhar, figuras-modelo e pensamento padronizado são ensinados e aprendidos, sem que isso seja necessariamente explicitado ou percebido. Essas outras formas de conhecimento não são fixas, mas elas formam um componente estrutural no sistema escolar. Tentamos nos voltar para o campo da comunicação dentro da escola, com seus nichos ocultos e suas práticas mudas, e desenvolver formas de investigação de modo a abordar esses espaços.

María do Mar Castro Varela descreve um interesse subjacente do projeto quando ela desenvolve a questão ‘quem se beneficia mais das instituições educacionais?’ Ela identifica os beneficiários como aqueles que aprenderam (em casa) como aprender, como apresentar o que foi aprendido ou aqueles que sabem ou têm - para usar o termo de Bourdieu - o habitus que é necessário para a autoafirmação. Aqueles que são bons aprendedores também aprendem quais formas de desigualdade social e quais formas de violência são legítimas e por que não é um crime tirar vantagem de sua própria posição privilegiada para construir uma ‘boa vida’. Portanto, também é importante que um outro aprenda a ignorar isso. É isso que funciona na escola¹⁰.

De novo, parece ser do senso comum que instituições (educacionais) reforcem hierarquias profundas na sociedade. O que, é claro, é mais difícil de descrever, ou mesmo de habitar, são aqueles processos existentes que induzem a perpetuação de ordens sociais com suas relações de poder e injustiças. O *Currículo oculto* é uma tentativa em curso de encontrar pontos de entrada, junto com os estudantes, em uma tentativa de habitar ou pelo menos contemplar esses processos.

Quando os estudantes, por exemplo, investigam fisicamen-

10 Parafraseado de uma entrevista com María do Mar Castro Varela intitulada “Produção de conhecimento autônomo sob uma perspectiva pós-colonial” [‘Autonome Wissensproduktion in postkolonialer Perspektive’]. 2008. Disponível em: <www.frauensolidaritaet.org/zeitschrift/fs_103mar_castro.pdf>.

te seu entorno - uma investigação que, em muito níveis, era uma preocupação consistente do projeto -, isso dirige a atenção para a organização da sala de aula e as diferentes políticas do corpo que são encenadas dentro dos ambientes de educação. O corpo está sempre envolvido nos processos educativos; no entanto, é frequentemente negligenciado ou simplesmente esquecido na pesquisa ou em discussões acerca da educação e do aprendizado. A estrutura aberta e flexível de trabalho, que pode ser observada na maioria dos ambientes educacionais hoje em dia, enfatiza a ativação e mobilização do aluno e se opõe ao modelo tradicional de sentar-se quieto para aprender¹¹. Mas, mesmo assim, o corpo do aluno é organizado e regulado socialmente, como sempre o foi, mas o que é diferente agora é a natureza da força e da regulação do trabalho. Ao examinar a interação entre os estudantes e seus ambientes de aprendizado, torna-se óbvio que sistemas educacionais, academias, universidades e escolas não são independentes de forças e ideologias na sociedade. Essas instâncias respondem às forças, ideologias e estruturas de uma sociedade maior e adaptam-se a elas mais do que a elas se opõem. Dessa maneira, a estrutura aberta, flexível descrita anteriormente contempla as demandas de um mercado e as demandas por uma força de trabalho flexível, móvel, eficiente e autogerida. Isso, é claro, se reporta diretamente à questão colocada anteriormente: ‘Para qual sistema estamos educando as pessoas?’

MARINA VISHMIDT: Gostaria de retornar ao aspecto ‘institucional’ desse assunto para examinar que tipo de lugar a ‘pedagogia’

11 Vide Thomas Alkemeyer sobre a fisicalidade da educação, em Anette Krauss, *Hidden curriculum: a project by Annette Krauss* (2008). Vide também: ALKEMEYER, Thomas. Lernen und seine Koerper: Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: FRIEBERTHAEUSER, Barbara; RIEGGER, Markus; WIGGER, Lothar (Eds.). *Reflexive Erziehungswissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. p. 119-148.

ou ‘educação’ do espaço institucional está assumindo, ambos dentro das premissas desta edição da revista e do projeto *Currículo oculto*, de Annette. Interessa-me se pode haver uma analogia - que é tão sugestiva quanto potencialmente enganadora - entre os conhecimentos ‘oculto’ e ‘folk’, usados por agentes como os estudantes no ambiente institucional de uma escola (de modo a expandir seu próprio espaço de manobra) e o papel que ‘educação’ ou ‘pesquisa’ ou essa ideia da ‘virada educacional’ podem desempenhar com respeito a práticas artísticas (que estão a buscar algum tipo de esfera de operação não estritamente ligada ao mercado, ou como uma maneira de engajamento com pessoas fora do âmbito do ‘público’ ou da ‘audiência’). Qual é o tráfego entre as formas oficiais e não-oficiais de conhecimento em cada um desses casos? Ademais, qual a natureza da fina linha ou a microfatura que existe - e no caso do *Curriculo oculto*, encenada - entre o tipo de conhecimento de fato que mina o *status quo* e um tipo que também o faz mais tolerável? Em outras palavras, como certos tipos de conhecimento fazem a transição de, ou oscilam entre, um grupo de práticas improvisadas, ou um *commons*, para algo sancionado como uma ‘virada’, que pode ser afirmada institucionalmente, desenvolvida e analisada?

Ademais, com referência à pergunta de Annette - para o que eles estão sendo educados? -, parece que essa questão talvez possa ajudar-nos a situar a virada educacional dentro de um campo autorreflexivo ao invés de um campo autorreferente, de modo que a busca teria que contemplar o sistema de relações de poder que tal virada possa estar nomeando, diagnosticando ou reproduzindo. Por que algo como uma virada educacional no discurso ou na prática curatoriais se torna necessário ou sintomático?

Por exemplo, as oficinas de Annette nas escolas a colocou em contato direto com os imperativos da ‘economia do conhecimento’ com a qual o sistema educacional se engrena. Parece difícil negar que possa haver uma correlação mais estrutural que metafórica entre a virada educacional e a

economia do conhecimento. Isso é especialmente verdade dadas as mudanças nos âmbitos institucionais e de financiamento cultural relacionado a políticas econômicas neoliberais e à industrialização da ‘criatividade’. Talvez esses desenvolvimentos sejam mais salientes para a virada educacional do que o legado radical da autoeducação, ou da pedagogia radical, mesmo que esta seja menos frequentemente invocada nas descrições desses fenômenos da arte que se encaixam nessa virada tal como narrada.

ANNETTE KRAUSS: Quando tentamos (re)pensar a educação e a pedagogia como espaços (im)possíveis para a transformação social, eu também penso em que medida a contestação e os conflitos que emergem ao redor do controle social desempenham um papel aqui. Dado que os sistemas de mercados são, no geral, controlados por empresas privadas e dado que o controle público da mídia de massas tem sido, em muitos casos, suplementada por, ou substituídas por, mídia privada, não é mais do que provável que os sistemas educacionais - dos quais grande parte (ao menos na Europa) permanece sob controle público - se tornem lugares de conflito em uma competição pelo controle? Esse crescimento recente em pedagogia e educação parece ressoar também no campo das artes, onde está frequentemente associado a discussões sobre agência. Também não devemos esquecer que questões acerca das ‘potencialidades’ educacionais dentro da arte podem afirmar a relevância social da própria arte.

Na Alemanha, houve um foco renovado na educação em anos recentes, em muitos campos, e parece que os políticos adotaram muito da retórica do ‘modelo britânico’, onde refrões - como ‘inclusão social’, ‘regeneração’, ‘acesso’ e ‘diversidade’ - resultaram em grandes mudanças nos sistemas de financiamento no campo das artes¹². Esse mo-

12 Vide: MÖRSCH, Carmen. Socially engaged economies. In: AUS DEM MOORE, Elke (Ed.). *Tillandsien: Projekte 2003-2004* im Künstlerhaus Stuttgart. Frankfurt am Main: Revolver Verlag. 2004.

delo está por ser mais ou menos copiado - ‘recortado e colado’ - na Alemanha e tem se tornado influente também nos Países Baixos. Por outro lado, tenho curiosidade sobre o que essa virada possa trazer para aqueles que estão a trabalhar e pesquisar nos campos da educação (e arte) já há algum tempo, além do perigo de se afogarem num redemoinho autorreferente. É possível evitar ser aprisionado dentro desses temas e mover-se em direção do desenvolvimento de ideias específicas, casos, alianças e práticas? O que pode ser aprendido das práticas pedagógicas que são conscientemente consideradas e desenvolvidas como prática política?

Durante uma recente viagem de pesquisa com a curadora Claudia Hummel, visitei a Freedom School em Chicago. É uma escola baseada nas ideias da campanha Freedom School, que se originou no movimento sulista de direitos civis da década de 1960, que buscava empoderar afro-americanos pelo recebimento de cidadania plena e trabalho por transformação social. Era interessante ver como essa escola assumiu hoje aquele legado e pensar se ainda é possível recriar a atmosfera produtiva do antigo esforço coletivo, onde aspectos do contexto social, político e pessoal eram sinergizadores. Eles têm plena consciência de que o que era antes, nos anos 1960, pedagogia radical e progressista pode hoje ser questionável, no contexto do capitalismo mais recente, ou - para usar as palavras de Nora Sernfeld - “quando o ato de realizar certa prática é assombrado pelo impossível”¹³. Eu entendo que isso não é um simples desmantelamento ou resolução de condições que estão inscritas no pedagógico, mas sim uma forma de lidar com elas e agir com base nelas.

EMILY PETHICK: Falando de uma posição de direção de uma instituição pequena que está presentemente preocupada em resis-

13 STERNFELD, Nora. *Das pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Viena: Turia + Kant, 2009. p. 128.

tir às formas de padronização, institucionalização e instrumentalização que são impostas pelas pautas de financiamento públicas, trabalhar com contradições é algo familiar. Isso é ainda mais difícil aqui no Reino Unido do que foi nos Países Baixos, devido às atuais políticas culturais mencionadas antes por Annette. Se por um lado eu tenho trabalhado com práticas que envolvem formas de colaboração, participação e aprendizado, por outro esses termos tornaram-se tão pesadamente incorporados nas pautas políticas que sentimos que é hora de achar um novo vocabulário e uma maneira diferente, mais crítica, de pensar sobre essas práticas, de modo a destacá-las novamente. Pulando de volta para a questão de Marina - de que uma virada pedagógica pode ser sintomática - parece que as práticas pedagógicas que têm motivações políticas são frequentemente situadas dentro desses terrenos altamente conflituosos e muitas vezes tentam lidar com isso construindo uma prática crítica a partir de dentro. Alguns dos projetos citados pelos editores deste livro¹⁴ como componentes dessa virada educacional (tais como *Copenhagen Free University, A.C.A.D.E.M.Y., Paraeducation, Manifesta 6, Documenta XII* etc.) apresentam uma larga variedade de modelos de aprendizado/educação/pedagogia, a maioria das quais focam sobre achar um novo modelo de academia e, em alguns casos, rejeitar ativamente a burocratização e padronização da economia-conhecimento - tal como a Declaração de Bolonha. Por exemplo, a *Copenhagen Free University* descreve a si mesma assim: “a Free University é uma instituição gerada por artistas, dedicada à produção de consciência crítica e linguagem poética. Não aceitamos a chamada nova economia do conhecimento como o modo de compreensão do conhecimento. Trabalhamos com formas de conhecimento que são fugidias, fluidas, esquizofrênicas, sem acordos, subjetivas,

14 Lembrando que esta conversa foi originalmente publicada no livro O’NEILL; Paul; WILSON, Mick (Eds.). *Curating and the educational turn*. Londres: Open Editions. Amsterdam: de Appel, 2010.

não-econômicas, acapitalistas, produzidas na cozinha, produzidas quando dormimos ou emergentes dentro da exclusão social - coletivamente”¹⁵.

Onde aqui há um deslocamento do lugar de aprendizado, em outros casos parece que há um impulso de abrir a instituição para a participação e o aprendizado coletivo, de modo a criar um lugar de potencialidade. Irit Rogoff descreve a *A.C.A.D.E.M.Y.* no Van Abbemuseum como exploração ‘a questão sobre se uma ideia de “academia” (como um momento de aprendizado dentro de um espaço seguro de uma instituição acadêmica) foi uma metáfora para momentos de especulação, expansão e reflexividade, sem a constante demanda por resultados que podem ser provados.¹⁶ Rogoff pergunta ainda; “Se este era um espaço para experimentação e exploração, então como esperávamos extrair esses princípios vitais e aplicá-los ao resto de nossas vidas? Como poderíamos talvez aplicá-los também às nossas instituições?”

Esse tipo de projeto muitas vezes propõe outro modelo para os espaços do museu, de galerias ou bienais, mas raramente consegue sair ou perturbar as estruturas pouco maleáveis dentro das quais elas se situam. Mesmo se os projetos frequentemente envolvem uma mudança temporária de relações dentro da instituição, depois de concluído o projeto, a instituição volta de novo para onde estava antes, sem levar a nenhuma iniciativa sustentável ou de longo termo que possa realizar mudança real. Eu me interesso pelo potencial das instituições para o aprendizado, ou mudança, por meio do que ocorre dentro delas. Isso é algo que tentei iniciar na Casco, onde tentávamos levar o conhecimento adquirido em um projeto para alimentar outros projetos, assim como a maneira pela qual trabalhávamos como uma organização. Assim, temos que levantar a questão novamente de quem está a ser educado ou está necessitado

15 Vide <<http://www.copenhagenfreeuniversity.dk>>.

16 ROGOFF, Irit. Turning. *e-Flux Journal*, n. 0, 2005. Disponível em: <<http://www.e-flux.com/journal/issue/0>>.

de educação. Certamente a instituição também. No *Curriculo oculto*, era claramente perceptível que, enquanto os alunos aprendiam de um período de autorreflexão crítica, também a instituição da escola estava aprendendo mediante intervenções no sistema escolar. E as reações variadas dos professores, alguns dos quais acharam duro aceitar a atitude de permissividade do projeto, isso também se relaciona com a questão da certeza institucional, que Sarah Pierce levantou em um texto recente, “Eles falaram sobre os *hippies*”, onde ela escreve: “Certo trabalho institucional requer de nós projetar um determinado nível de certeza, a despeito de nossas dúvidas de como proceder. [...] Quanto mais eu permaneço parado em meu arquipélago, mais eu quero deserdar esse tipo de atitude em favor de maneiras de saber multifacetadas e complexas”¹⁷. Levando isso mais longe, poderíamos sugerir que se as instituições projetassem menos autoridade, talvez elas estivessem mais abertas ao aprendizado, à transformação e às coisas que emergem por meio da incerteza.

MARINA VISHMIDT: Seguindo o que foi dito sobre o sucesso parcial de projetos que tentam realizar certas formas de questionamento pedagógico dentro de instituições de arte, assim como pensamentos anteriores sobre os propósitos desse tipo de educação ou as motivações para a virada educacional, eu queria considerar um pouco mais a ideia de ‘crítica’. Crítica é uma prioridade para iniciativas ‘educacionistas’ (distinto de ‘educacionais’ como descrição de uma parte normal da programação institucional de arte), tais como aquelas que Emily descreveu antes. Essas iniciativas tentam ‘contrabandear’ para dentro do museu uma certa bateria de práticas ativistas, que traduzem um ceticismo em relação aos aspectos normalizantes e espetaculares do papel social do museu,

17 PIERCE, Sarah. We spoke about hippies. *Nought to Sixty*, ICA London, 2009, p. 246. Ver também: <<http://www.ica.org.uk/We%20spoke%20about%20hippies,%20by%20Sarah%20Pierce+17747.twl>>.

mas que também bebem dos recursos e da credibilidade desse tipo de lugar.

Eu concordaria com as observações de Emily acerca de quantos desses projetos podem ser derrotados pelos padrões sólidos da vida institucional e pelas suas próprias naturezas efêmeras e experimentais dentro disso. Mas eu também vejo o problema aqui como um problema da crítica institucional como um todo - a crítica de instituições autorizada por instituições pode apenas culminar em harmoniosa dialética entre as metas da instituição e as metas do crítico, reafirmando o privilégio de ambos os autores; a instituição dá o palco e o crítico entrega o serviço esperado ao mesmo tempo em que aumenta suas credenciais críticas. Um modo de ultrarreflexividade é solicitado dos agentes da crítica, mas essa reflexividade é estruturalmente mantida à distância das condições materiais e ideológicas que a fariam aparecer em público. Isso gera um tipo de exemplo clássico do poder produzindo o sujeito que pode falar a verdade ao poder; e o fato de que isso está acontecendo num contexto de arte lhe dá um elemento de indeterminação ou de brincadeira que faz com que todos pareçam ainda melhores.

Por outro lado, a crítica institucional em geral, e a crítica que acontece com referência aos mecanismos da educação, mesmo da educação autônoma, raramente leva em consideração algo que eu recentemente ouvi discutido como o 'desejo por instituições'. A sobrevivência das instituições ao longo do tempo é dependente não apenas da gerência e do controle daqueles que trabalham dentro delas e associadas a elas, isto é, da coerção, mas também há um momento positivo, ou momentos, em que as instituições realizam desejos. Elas o fazem oferecendo uma série de recursos a seus membros; ao prover uma interface e plataforma de projetos para o mundo exterior; ao estabelecer um refúgio onde desenvolver e criar ideias e práticas, mesmo aquelas anti-institucionais; ao apoiar a sensação de ser parte de algo, de fazer uma contribuição; etc. Só se levarmos a sério

esses desejos (que a *Copenhagen Free University* fez por meio da noção de 'autoinstituição'), mais do que por meio de versões cada vez mais formalistas da crítica, é que poderemos ter a esperança de um dia chegar a formas efetivas de auto-organização, especialmente no ambiente político e econômico atual. Isso também é relevante para defender, ou desenvolver, práticas emancipatórias dentro das instituições - práticas que respondam às pressões cada vez mais restritivas de políticas de arte instrumentais e da gerência educacional corporativa obcecada com quantificação.

Para que não seja uma pura batalha defensiva e mais do que se referir a um aspecto 'político' que está sempre acontecendo em algum outro lugar, os desejos das pessoas que se engajam nessas estruturas institucionais devem ser parte integral de qualquer política que tenha raízes nessas estruturas. Uma ideia como 'liberdade acadêmica', por exemplo, que poderia ter parecido uma noção conservadora trinta anos atrás, dependendo do contexto, poderia hoje criar um espaço para a determinação de um novo *commons*. Quando a educação se tornou um dos setores mais altamente comodificados e instrumentalizados em todo o mundo e a escravidão por dívida e 'empregabilidade' são os produtos reais da maioria das universidades, a liberdade acadêmica pode se tornar uma base a partir da qual decidir que tipo de 'liberdade' poderia agora ser possível ou desejada.

Vale a pena considerar o papel desempenhado pela educação nos atuais debates e desenvolvimentos sobre a 'crise econômica global'. Enquanto os governos tentam restaurar seus tesouros nacionais falidos com cortes, privatização e racionalização do gasto social, os estudantes universitários estão na vanguarda das insurreições anticrise em muitos lugares da Europa. A educação está no topo da pauta no momento em que o Processo de Bolonha se encontra acelerado pela crise. Há um debate acerca de políticas no Reino Unido sobre remover limitações às mensalidades que já estão, em seus níveis atuais, levando a níveis

insustentáveis de dívida individual e social. Assim, a educação, com sua relação com tempo e processo, se torna um ativo de alta rentabilidade em economia que, no correr das últimas décadas, se fia cada vez mais em promessas irrealizáveis de geração de riqueza futura. Do meu ponto de vista, o papel da educação ou da virada educacional, na prática artística contemporânea, precisa ser visto com essa relação - entre como a ênfase em educação 'mantém as coisas abertas' na arte e como a financialização¹⁸ 'mantém as coisas abertas' na economia - e como, quando as coisas se tornam piores, as velhas formas de fechamento se impõem uma vez mais e a urgência da educação como um componente da prática política se torna clara, especialmente em termos de consciência histórica.

ANNETTE KRAUSS: Bem, eu gostaria de falar sobre a educação socialmente engenheirizada como um projeto europeu, na forma do Processo de Bolonha, que realiza os pesadelos de uma mentalidade planificadora (modernista). Contra esse cenário, as tensões articuladas em termos do pedagógico ressoam com um tom pessimista. Mesmo assim, acredito em um certo processo de 'fragilização'. É assim que eu me referiria aos processos artísticos baseados na institucionalidade, mas ao mesmo tempo independentes, que vocês descreveram. No máximo, a instituição, ou a ideia de uma instituição, se torna, até certo ponto, permeável e amena às várias práticas e aos desejos descritos.

¹⁸ 'Financialização' é um conceito complexo, frequentemente articulado ao lado de termos como 'globalização' e 'neoliberalismo', formando o triunvirato de conceitos amplos que dão forma ao capitalismo contemporâneo. Em sua concepção mais simples, o termo é usado para definir o vastamente expandido papel desempenhado por mercados, atores, instituições e instrumentos financeiros na operação de economias nacionais e internacionais. Um economista conservador, o professor de Harvard Benjamin M. Friedman (2005) indicou uma característica da preeminência da 'financialização' ao observar que "em muitas (...) firmas essa atividade ficou mais e mais divorciada da atividade econômica real". Ver: FRIEDMAN, Benjamin M. *The moral consequences of economic growth*. Nova Iorque: Alfred A. Knopf, 2005.

Da perspectiva daquele que entra em diferentes cenários institucionais, eu creio que rearranjar desejos está no âmago de qualquer prática de educador. Insisto na educação como uma prática alternativa, ao invés de uma prática que reforça, como uma base crucial de onde partir.

Por exemplo, cada vez mais duvido da noção de aprendizado como um fim em si mesmo. Essa construção deveria ser radicalmente questionada pela pergunta: quem desenvolve que tipo de motivações quando engajado no aprendizado, e quando?

Trabalhando dentro de contextos como o *Currículo oculto*, eu sempre senti que me contaminava pelas forças que poderiam

se interessar por meu projeto, ou por disposições estruturais, qualquer que fosse a direção que eu tomasse. É claro, o que ajuda aqui é aquela forma de crítica que não exige a si própria: o agente da crítica. Mas eu permaneço insatisfeita quando tento lidar com minha própria prática. Recentemente encontrei o termo 'Wit(h)nessing' [mistura dos termos 'testemunho' + 'com'] de Bracha Ettinger.¹⁹ Com referência à minha própria prática, eu gostaria de traduzir esse termo, para

¹⁹ Vide: ETTINGER, Bracha. Wit(h)nessing trauma and the matrixial gaze: from phantasm to trauma, from phallic structure to matrixial sphere. *Parallax*, v. 7, p. 4, 2001.

pensar uma forma de solidariedade que consiga amalgamar ambos os aspectos dessa posição dentro-fora que eu tento desdobrar, junto com os estudantes na escola, na abordagem da pesquisa coletiva. 'Wit(h)nessing' contempla a questão da responsabilidade pessoal, de testemunho direto, que é dolorosa. Ela sublinha como é impossível ignorar a participação de si mesma nesse olhar, ao mesmo tempo em que se participa de um processo compartilhável, ressonante. Ele descreve um tipo de afinidade mútua temporal que contempla a questão da agência e engaja a imaginação social em direção ao impossível.

Natália Lobo
Revista Capitolina

Na escola, eu aprendi os feitos e descobertas dos homens.

Na aula de história, parecia que as guerras, revoluções e revoltas, sempre foram feitas por eles, não por nós, mulheres. Os conquistadores, os grandes pensadores, as figuras políticas, os estrategistas, os pregadores da paz, os navegadores. Todos homens. Eu nunca ouvi falar da Angela Davis, nem da Rosa Luxemburgo. Nunca me falaram da Marie Curie, primeira pessoa a ganhar dois prêmios Nobel e amante de química, assim como eu. Até que me interessasse por elas, sempre foram figuras abstratas.

Na aula de artes, todas as vanguardas, escolas e movimentos tinham homens como suas estrelas. Devo ter visto no máximo três quadros da Tarsila, e com certeza nada além disso. Só uma leitura obrigatória do meu vestibular foi escrita por uma mulher, e eu ouvi, durante todo o terceiro ano do Ensino Médio, que deveria apreciar aquelas obras por serem importantes para entender a história do meu país. Somando 2+2, se tivesse acreditado neles, teria concluído que as mulheres não tinham propriedade ou capacidade para contar a história do Brasil.

Sempre ficou muito bem subentendido, em todas as aulas que eu tive na vida, que a minha trajetória tinha sido traçada pelos homens. Parecia que as mulheres não quiseram contar o lado delas. Mais tarde, vi que elas quiseram, sim, e lutaram muito, mas sempre foram silenciadas.

Contudo, as coisas que aprendi em formato de matéria não foram as únicas, dentro da escola, que me fizeram pensar que eu não teria lugar no mundo. Também me disseram, no verão, que eu não poderia assistir à aula usando shorts, e que teria que voltar para casa e colocar minha calça porque aquela roupa "tiraria a atenção dos meninos". Não sei se eles tinham dimensão do que esse discurso causava em mim, mas o que eu entendi, na época, foi que os

meninos tinham direito a assistir à aula como quisessem, e que eu deveria cobrir meu corpo se quisesse adquirir o mesmo privilégio.

Também não pude participar de nenhum time misto, em nenhum esporte, porque me disseram que uma menina no grupo abaixaria o nível do jogo, ainda que eu e os meninos da minha sala estivéssemos aprendendo tudo aquilo pela primeira vez. Como se eles tivessem uma aptidão maior que a minha para aquilo, naturalmente.

Sempre que eu desanimo e acho que não sou capaz de fazer qualquer coisa, por ser mulher, lembro de todas essas lutadoras anônimas que foram tão decisivas na minha vida, mesmo que eu não saiba o nome delas porque nunca estiveram nos meus livros. Lembro da força e da resistência no semblante de tantas mulheres que passam do meu lado na rua e pegam metrô comigo. Lembro das minhas amigas que saíram de relacionamentos abusivos sozinhas. Das mulheres que apanharam de seus maridos na frente dos filhos e seguem suas vidas. daquelas que batalharam para que hoje eu, você, sua mãe, sua vó e todas as suas amigas, possamos votar, ir à escola e escolher com quem vamos nos casar.

Lembro da Frida, da Bethânia, da Billie Holiday, Simone de Beauvoir, Clementina de Jesus, Mercedes Sosa, Violeta Parra, Rosa Luxemburgo, Patrícia Galvão, e tantas outras que me servem de inspiração. E nesse momento eu sei que, não importa o que eles digam, não importa o quanto eles queiram apagar nossa história e mentir sobre nossa capacidade de mudar o mundo, a gente tem - e sempre teve - o poder.

Maria Helena Franco, Vera Lúcia Simonetti Racy
e Maria Cecília Moraes Simonetti

ONDE FOI

DAR O

KIT ANTI-

HOMOFOBIA?

Desde o momento da concepção de uma criança, já somos tomados por uma forte indagação: qual será o sexo dela? Será menino ou menina? Essa pergunta não é casual, pois demonstra que, antes mesmo de nascerem, os seres humanos são rotulados, classificados e colocados em duas “caixinhas” separadas. Numa delas ficam as pessoas do sexo masculino e, na outra, as do sexo feminino. E isso, que poderia ser um mero detalhe de nossas vidas, acaba por se tornar um elemento fundamental, em torno do qual praticamente se traçará o destino de todo indivíduo.

Hoje, quando observamos que em nosso mundo há mulheres e homens e que estas e estes são diferentes entre si, nem sempre nos damos conta do longo processo histórico e cultural separando-os em dois grupos, quase como se fossem de “espécies distintas”.

Quando falamos de mulheres e homens, nossa tendência é pensar que sempre foram e agiram como hoje. Quando alguém diz: “Isso é coisa de mulher”, em geral não se dá conta de que está considerando universal e atemporal uma característica peculiar. O que é próprio do feminino e do masculino é tudo aquilo que cada sociedade assim convencionou. Mas mesmo essa divisão não é estática. Há algumas décadas não vemos um homem usando brinco ou trocando fraldas de criança, fazendo comida ou limpando a casa, assim como raramente teríamos notícia de uma mulher usando calça comprida, trabalhando fora de casa, sendo chefe de uma família.

Essas mudanças todas passaram a ocorrer porque, num determinado momento e no rastro do acúmulo de muitas lutas sociais, especialmente a do movimento feminista, passou-se a questionar a desigualdade existente entre mulheres e homens. Até então a explicação científica era meramente biológica: devido aos cromossomos X e Y, cujas combinações XX e XY produzem não só um pênis ou uma vagina, mas também hormônios (testosterona e progesterona) em diferentes proporções, o comportamento sempre foi visto como “naturalmente” diverso, e disso adviria a propensão a desempenhar funções distintas, “masculinas” ou “femininas” com a respectiva atribuição de um lugar próprio no seio da sociedade.

Portanto, o simples fato de nascer com um pênis ou com uma vagina faz com que a sociedade tenha uma expectativa muito rígida em relação às pessoas. Quando elas não correspondem a essa expectativa, viram alvo de gozações, de preconceito e, muitas vezes, de outras formas de violência. Por isso, não é preciso ter muita imaginação para saber o que acontece com mulheres que gostam de mulheres, com homens que gostam de homens, com homens que se sentem mulheres, com mulheres que se sentem homens, com mulheres e homens que gostam de mulheres e homens ao mesmo tempo.

Por que será que as pessoas se incomodam tanto com isso? Apesar de todo mundo querer ter um estilo próprio, para se sentir especial, singular, por que então alguns estilos pessoais são menos aceitos que outros? Parece que temos sempre de seguir uma norma imposta, uma determinação.

Materiais do kit Escola sem Homofobia



O texto da página anterior é uma edição de trechos do *Caderno Escola sem Homofobia* e do **BOLESH - Boletim Escola Sem Homofobia**, número 1, ambos materiais educativos idealizados e produzidos no Projeto Escola sem Homofobia, que colaboram para o entendimento da origem da situação de desigualdade que permeia mulheres e homens que destoam da heteronormatividade.

Este conjunto de materiais ficou mais conhecido como “kit anti-homofobia” e, pejorativamente, como “kit gay”, tendo virado bandeira de setores da sociedade preocupados com a erradicação da homofobia no ambiente escolar e de grupos conservadores, religiosos principalmente, que raivosamente atacaram a iniciativa do Ministério da Educação, como se o kit fosse fomentar uma revolução sobre a moral heterossexista soberana.

O QUE É HOMOFOBIA?

“Homofobia pode ser definida como aversão, repulsa, medo desproporcional persistente e ódio generalizado contra as pessoas que amam e desejam sexualmente pessoas do mesmo sexo. Expressões da homofobia são encontradas nos meios de comunicação que mostram homossexuais como pessoas exóticas, históricas, barulhentas ou enigmáticas.

Outras expressões da homofobia incluem o preconceito, discriminação, molestamento e atos de extrema violência que podem chegar até o assassinato. Propagar imagens negativas de homossexuais fortalece a discriminação e a exclusão das pessoas LGBT da produção cultural, social, política e econômica do país. A homofobia e a incitação ao ódio contra as pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) violam os direitos humanos.”

Adaptado de GARCIA SUÁREZ, Carlos Iván. *Diversidad sexual en la escuela*. Bogotá: Colombia Diversa, 2007.

O QUE ERA O KIT ESCOLA SEM HOMOFOBIA

A escola pública, enquanto espaço laico e democrático, deve atentar para ações de diálogo entre as diferenças, de produção coletiva, de respeito à singularidade de cada uma/um, de desenvolvimento da autonomia, para que os sujeitos criem e recriem seus significados.

No Programa Brasil sem Homofobia, criado pelo governo federal em 2004, ficou explícito o entendimento do governo de que a escola atua como um dos principais agentes responsáveis pela produção, reprodução e naturalização da homofobia, não apenas no que se refere aos conteúdos disciplinares, mas também às interações cotidianas que ocorrem em seu interior e que são extensivas, também, ao ambiente doméstico. Nesse aspecto, a homofobia reflete a mesma lógica violenta de outras formas de inferiorização, como o racismo e o sexismo, cujo objetivo é sempre o de desumanizar o outro. Depreende-se daí o papel fundamental que uma escola verdadeiramente cidadã tem de desnaturalizar a homofobia dentro dela e para além de seus muros.

O Projeto Escola sem Homofobia¹ foi criado

1 Projeto apoiado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) e idealizado e executado em parceria com a Global Alliance for LGBT Education - GALE e as organizações não governamentais Pathfinder do Brasil, ECOS - Comunicação em Sexualidade, Replatina - Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e a ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, de 2008 a 2010.

em 2008 como uma ação colaborativa com o Programa Brasil sem Homofobia. O material educativo é um conjunto de ferramentas pedagógicas destinadas a educadoras/es do ensino médio, para contribuir na efetivação do compromisso assumido pelo governo brasileiro, oferecendo a essas/es profissionais subsídios para trabalhar o tema do convívio democrático e respeitoso com a diversidade sexual no ambiente escolar.

Foi concebido como instrumento de apoio para a formação continuada de profissionais da educação, reconhecendo a importância e a relevância dessas/es profissionais na mudança de postura e adoção de atitudes para o enfrentamento da discriminação a que jovens homossexuais, bissexuais, transexuais e transgêneros são submetidas/os no ambiente escolar.

O material foi elaborado com extremo cuidado por uma equipe multiprofissional especializada em educação, na criação de material educativo sobre direitos humanos, sexualidade, direitos sexuais, direitos reprodutivos. Compõe-se de um caderno, seis boletins, três audiovisuais e dois vídeos, cada um deles com um guia, além de um cartaz e cartas de apresentação para gestoras/es e educadoras/es.

Sua criação foi precedida de consultorias, levantamentos, pesquisas bibliográficas² sobre

2 Um estudo realizado pela Fundação Perseu Abramo em 150 municípios brasileiros, em todas as regiões do país, em parceria com a Fundação Rosa Luxemburgo

90 a temática, grupos de trabalhos, tags junto a públicos alvos. Quando o material ficou pronto, foi validado junto a 280 profissionais da educação de todas as regiões do país em capacitações realizadas em São Paulo e Salvador.

A peça-chave do conjunto de materiais educativos, o **Caderno Escola sem Homofobia**, está articulado com os outros componentes (DVDs/ audiovisuais e boletins). É a base conceitual e metodológica para a implementação de um projeto político-pedagógico para erradicar a homo/lesbo/transfobia das escolas. Enfatiza a necessidade de abordar questões do cotidiano escolar que refletem crenças, padrões culturais, hábitos e costumes traduzidos nos diversos ambientes sociais em forma de deboche, pilhéria e até agressão, bem como de alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social.

Os materiais audiovisuais *Torpedo*, *Encontrando Bianca* e *Probabilidade* e os dois DVDs *Boneca na Mochila* e *Medo de quê?*, com seus respectivos guias, são recursos didático-pedagógicos para trabalhar com estudantes em sala de aula.

Tratados como ficção, em formatos variados como animações sobre fotos, desenhos, aquarelas e dramaturgia, foram inspirados em histórias reais compartilhadas por quem viveu o terror de ir à escola e ter se deparado com um ambiente hostil/homofóbico, fosse aluna/o, educadora/r, funcionária/o; em experiência contada ora com muita dor por ter passado pelo sofrimento da discriminação, ora com alívio por tê-la superado.

SINOPSES DOS MATERIAIS AUDIOVISUAIS:

TORPEDO - por meio de torpedos, Ana Paula e Vanessa se comunicam após terem se deparado com a turma da classe vendo fotos de ambas que sugerem um relacionamento homoafetivo. As duas garotas se questionam sobre como as pessoas irão reagir a isso e qual a atitude a tomar.

ENCONTRANDO BIANCA - em narrativa na primeira pessoa, no tempo presente, em tom confessional como num diário íntimo, José Ricardo conta a sua trajetória para se tornar Bianca e pela busca de respeito à sua condição de travesti no ambiente escolar.

PROBABILIDADE - recém-chegado a uma escola, Leonardo vai aos poucos conhecendo as/os colegas. A história se desenvolve mostrando os questionamentos que Leonardo se faz sobre sua própria

sexualidade e a descoberta da sua bissexualidade ao se interessar por Bia e, ao mesmo tempo, se sentir atraído por Rafael.

BONECA NA MOCHILA - um motorista de táxi conduz uma mulher à escola onde o filho estuda, para onde foi chamada porque “flagraram” seu filho com uma boneca na mochila. No caminho ouvem no rádio um debate entre especialistas sobre homossexualidade e educação e conversam sobre como lidar com a situação caso fossem pais ou mães de uma/um filha/o lésbica/gay.

MEDO DE QUÊ? - Marcelo é um garoto que como tantos outros é cheio de sonhos, desejos e planos. Descobre que sente atração por rapazes. Seus pais, seu amigo João e a comunidade onde vive têm outras expectativas em relação a ele. Essas expectativas geram medo tanto em Marcelo quanto nas pessoas que o cercam.

A série de seis boletins, BOLESHS - Boletins Escola sem Homofobia, foi criada para ser trabalhada com estudantes em sala de aula. Cada um aborda um assunto relacionado ao tema da sexualidade, diversidade sexual e homofobia. Trazem conteúdos que contribuem para a compreensão da sexualidade como construção histórica e cultural; para saber diferenciar sexualidade de sexo; para reconhecer quando valores pessoais contribuem ou não para a manutenção dos mecanismos da discriminação a partir da reprodução de estereótipos, para perceber e corrigir nas escolas situações de agressão velada e aberta em relação a pessoas LGBTs.

O KIT NO ARMÁRIO

O Ministério da Educação agiu corretamente quando, pela primeira vez na história do Brasil, aceitou o desafio de desencorajar a homofobia nas escolas, criando o Programa Brasil sem Homofobia e apoiando a criação do Projeto Escola sem Homofobia. Assim sendo, causou indignação, estranheza e inúmeras manifestações o ato da presidência da república, no final de maio de 2011, de suspender a continuidade do Projeto Escola sem Homofobia, vetando a publicação e a distribuição dos materiais educacionais para as escolas brasileiras de Ensino Médio.

A polêmica envolvendo essa decisão teve início logo depois de o Supremo Tribunal Federal (STF) decidir em favor da união estável entre homossexuais, demonstrando avanço nas políticas públicas a favor da população LGBT brasileira.

Segundo a imprensa³, grupos evangélicos teriam substituído um dos vídeos do material educativo por um outro, que não o do projeto, e o entregueado à presidenta em audiência, na qual teriam aproveitado para conversar sobre a crise política que acometia o então Ministro da Casa

3 Ver por exemplo “Após pressão contra Palocci, governo suspende kit anti-homofobia do MEC”, de Camila Campanerut e Karina Yamamoto, 25/05/2011, disponível em < <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/05/25/governo-recua-com-kit-antihomofobia-por-pressao-da-frente-parlamentar-evangelica-e-catolica.htm>>.

Civil, Antônio Palocci. Baseada nesse vídeo falso, a presidenta suspendeu o material educativo, que teria entrado como “moeda de troca” para impedir a instauração de uma CPI contra o ministro, que estava sendo acusado por tráfico de influências.

Em resposta a esse episódio e às críticas que o kit passou a receber de segmentos localizados da sociedade, diversas fontes devidamente qualificadas e respeitadas atestaram a importância do material e a sua adequação ao Ensino Médio, público a que se destinava⁴. Entretanto, a presidenta manteve o veto, isto é, o material educativo foi suspenso e, na prática, o projeto Escola sem Homofobia foi empurrado para o armário.

QUEM PERDE COM O KIT NO ARMÁRIO?

O veto ao projeto Escola sem Homofobia foi um dos maiores retrocessos no campo dos direitos humanos e das políticas públicas no combate à discriminação e violência nas escolas. Não foi um golpe apenas contra a comunidade LGBT, mas também contra o Estado laico e toda a sociedade democrática.

As ONGs responsáveis pelo projeto, a despeito de solicitarem reuniões com o MEC desde então, até hoje não sabem oficialmente o que de fato motivou a suspensão do material e qual será o seu futuro. Mas insistem que o enfrentamento a todas as formas de discriminação, sobretudo a violência a gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais implica a construção de um projeto social, no qual o governo brasileiro tem o dever de garantir, através de políticas públicas, ações de educação para os direitos humanos da população LGBT.

O KIT NAS ELEIÇÕES DE 2014

A luta pela cidadania de lésbicas, gays, travestis e transexuais - LGBT vem conquistando avanços e esbarrando em retrocessos ao longo do tempo. Os direitos da população LGBT têm aparecido nas falas de políticos de diferentes representações da sociedade, dos setores mais progressistas aos mais conservadores. Nas eleições deste ano o kit voltou a ser debatido, acirrando posições contra e a favor. Por exemplo, o programa da candidata à presidência da república pelo PSOL, Luciana Genro, defende a implementação e revisão do kit Escola sem Homofobia, via Plano Nacional de Educação, como parte da estratégia para educar as próximas

4 Entre os apoios institucionais recebidos destacam-se o da Organização das Nações Unidas para a Educação, da Ciência e a Cultura (UNESCO), do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids (UNAIDS), do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, do Centro de Educação Sexual - CEDUS, da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), da União Nacional dos Estudantes (UNE) e do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que se posicionaram a favor da distribuição do material pelo Ministério da Educação (MEC).

91 gerações “sem preconceitos, para construir a sociedade do futuro: sem racismo, sem machismo e sem discriminação contra LGBTs”⁵. Por outro lado, um candidato do PSDB a uma vaga na Câmara dos Deputados criou polêmica ao declarar que uma de suas propostas seria a criação do que ele chama de “kit macho” e “kit fêmea»: cartilhas para serem distribuídas nas escolas, para “ensinar homem a gostar de mulher e mulher a gostar de homem”. Segundo o candidato, o kit serviria para “neutralizar” as ações do programa federal Brasil sem Homofobia, que estaria “ensinando o homossexualismo às crianças brasileiras”⁶.

O KIT ESCAPA PELAS FRESTAS

Apesar do veto presidencial, os materiais educativos do projeto criaram seus próprios caminhos e formas alternativas de existir, como a oportunidade de falar sobre eles aqui nesta revista. Vez ou outra ouvimos relatos de educadoras/es que tiveram acesso ao material nas capacitações oferecidas pelo projeto e o utilizam no dia-a-dia de suas práticas, para lidar com a homofobia nas escolas em que atuam. Há centenas de milhares de acessos aos vídeos do kit que vazaram na internet, mesmo os que não se encontravam finalizados e que foram publicados em péssima resolução⁷.

O caminho para a existência de escolas sem homofobia ainda é longo e espinhoso, basta ler - se tiverem estômago - os comentários homofóbicos nas páginas dos vídeos. Como diria Albert Einstein, “Triste época! É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito”.

Amaralina, 15 anos, estudante

Adoro uma colega de classe. É só eu pisar na escola que meus olhos percorrem o pátio pra ver se ela está por lá. quando a vejo, sinto meu corpo tremer. Tinha muita vontade de chegar perto dela e falar que eu a acho muito linda. tomei coragem uma tarde e lá fui eu. nem tinha me aproximado dela e uma galera começou a gritar “foge, Cláudia, senão a sapata te pega!” quando me viu, Cláudia me deu um empurrão e gritou “sai daqui, sua chata nojenta!” fiquei na maior tristeza. Nem deu pra desaparecer da escola porque faltava a última prova.

História extraída do Bolesh n.2, pág. 2

5 Item 8 do eixo LGBT. Ver: <<http://lucianagenro.com.br/programa/lgbt/>>.

6 Ver < <http://eleicoes.uol.com.br/2014/noticias/2014/08/25/candidato-do-psdb-quer-kit-macho-em-escola-e-chama-pt-de-partido-do-demo.htm>>.

7 *Torpedo*: <[https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=TP_0jE_Fi2o](https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=TP_0jE_Fi2o;)>; *Encontrando Bianca* < https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=fVGSrP-W30M>; e *Probabilidade*: < https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=TEcra9BB0dg>.

BOLESH 1

É mulher ou é homem?

Quem é uma mulher para você? E quem é um homem?

Na década de 1950, nos Estados Unidos, surgiram os primeiros transgêneros. Eles eram pessoas que se identificavam com o gênero oposto ao que lhes era atribuído no momento do nascimento. Alguns deles passaram a viver como mulheres, outros como homens. Isso aconteceu porque eles se sentiram mais confortáveis com o gênero oposto ao que lhes era atribuído no momento do nascimento.

Hoje em dia, no Brasil, há cerca de 10 milhões de pessoas que se identificam com o gênero oposto ao que lhes era atribuído no momento do nascimento. Isso acontece porque eles se sentiram mais confortáveis com o gênero oposto ao que lhes era atribuído no momento do nascimento.

BOLESH 2

A TERRA É AZUL!

Quando pensamos em um planeta, geralmente pensamos em um planeta azul. Mas a Terra não é apenas azul. Ela é um planeta muito interessante. Ela é o único planeta do nosso sistema solar que possui água líquida em sua superfície. Ela é o único planeta que possui vida. Ela é o único planeta que possui uma atmosfera que nos permite respirar.

A Terra é um planeta muito interessante. Ela é o único planeta do nosso sistema solar que possui água líquida em sua superfície. Ela é o único planeta que possui vida. Ela é o único planeta que possui uma atmosfera que nos permite respirar.

BOLESH 3

Inventar é preciso

Quando pensamos em inventar, geralmente pensamos em um inventor. Mas inventar não é apenas para os inventores. Todos nós podemos inventar. Podemos inventar coisas novas que melhoram a nossa vida. Podemos inventar coisas novas que ajudam a resolver problemas.

Quando pensamos em inventar, geralmente pensamos em um inventor. Mas inventar não é apenas para os inventores. Todos nós podemos inventar. Podemos inventar coisas novas que melhoram a nossa vida. Podemos inventar coisas novas que ajudam a resolver problemas.



BOLESH 4

Homofóbicos* são os outros?

Quando pensamos em homofóbicos, geralmente pensamos em pessoas que são preconceituosas com pessoas do mesmo sexo. Mas homofóbicos não são apenas aqueles que são preconceituosos. Homofóbicos são aqueles que não aceitam a diversidade sexual.

Quando pensamos em homofóbicos, geralmente pensamos em pessoas que são preconceituosas com pessoas do mesmo sexo. Mas homofóbicos não são apenas aqueles que são preconceituosos. Homofóbicos são aqueles que não aceitam a diversidade sexual.

BOLESH 5

Terremoto no território machista!!!

Quando pensamos em machismo, geralmente pensamos em uma atitude de superioridade masculina. Mas machismo não é apenas uma atitude de superioridade masculina. Machismo é uma atitude de discriminação contra as mulheres.

Quando pensamos em machismo, geralmente pensamos em uma atitude de superioridade masculina. Mas machismo não é apenas uma atitude de superioridade masculina. Machismo é uma atitude de discriminação contra as mulheres.

BOLESH 6

E Mateus pensou que fosse a jabuticaba!!!

Quando pensamos em Mateus, geralmente pensamos em um menino. Mas Mateus não é apenas um menino. Mateus é um menino que é diferente. Mateus é um menino que não se encaixa no padrão masculino.

Quando pensamos em Mateus, geralmente pensamos em um menino. Mas Mateus não é apenas um menino. Mateus é um menino que é diferente. Mateus é um menino que não se encaixa no padrão masculino.

BOLESH 7

Medo de quê?

Quando pensamos em medo, geralmente pensamos em um sentimento de insegurança. Mas medo não é apenas um sentimento de insegurança. Medo é um sentimento que todos nós temos. Medo é um sentimento que nos ajuda a sobreviver.

Guia de Discussão

IDADE RECOMENDADA PARA CRIANÇAS DE 12 ANOS

Conteúdo: Violência e conteúdo educativo sobre diversidade sexual

RECURSOS DE ACESSIBILIDADE:

- Áudio-descrição
- Legendagem em português

BOLESH 8

Medo de quê?

Quando pensamos em medo, geralmente pensamos em um sentimento de insegurança. Mas medo não é apenas um sentimento de insegurança. Medo é um sentimento que todos nós temos. Medo é um sentimento que nos ajuda a sobreviver.

BOLESH 9

Medo de quê?

Quando pensamos em medo, geralmente pensamos em um sentimento de insegurança. Mas medo não é apenas um sentimento de insegurança. Medo é um sentimento que todos nós temos. Medo é um sentimento que nos ajuda a sobreviver.

CADERNO

escola SEM HOMOFOBIA

torpedo

Torpedo

Encontrando Bianca

Probabilidade

escola SEM HOMOFOBIA

Boneca na Mochila

Boneca na Mochila

escola SEM HOMOFOBIA

Anna Dulce

Desenhos: Aline Paes

A BAT-FAMÍLIA!

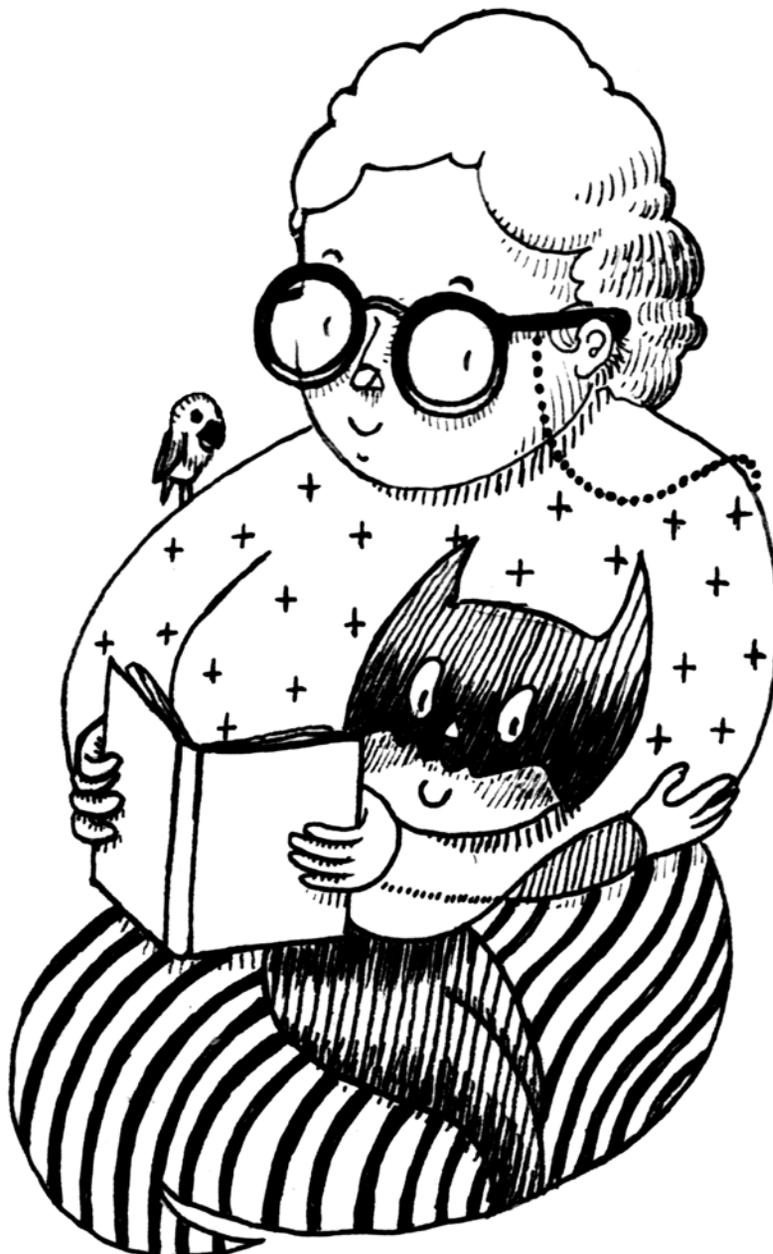
Para o Batman

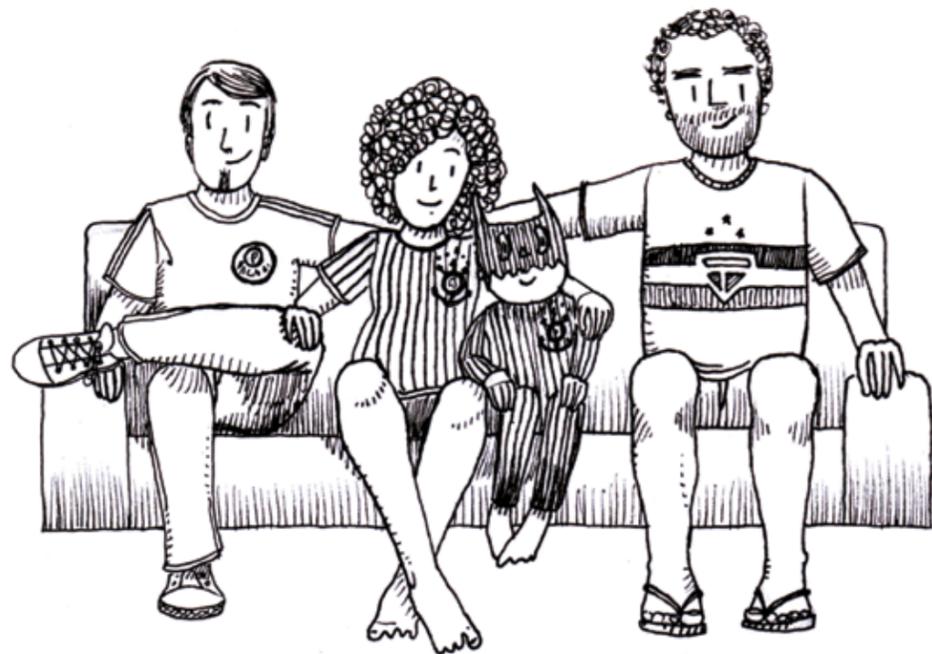
Nem todo mundo tem
uma família convencional.
Olha só o Batman!
Que dor no coração!
Não tem a mamãe,
O papai também não!
Não tem um titio
Pra contar histórias.
Do vovô e da vovó
Não tem nem memória.
Mas um colinho
Não falta pra esse menino
Tem sempre o carinho
Do seu mordomo querido!
E ainda arranjou o Robin
Pra ser seu irmãozinho.
E por falta de primos,
Arrumou vilões,
Com quem brigar
E dar safanões!

A MAMÃE E A VOVÓ

*Para um tipo muito
brasileiro de família*

Melão não tem caroço
Goiabeira não tem nó
Eu moro com minha mãe
Na casa da minha vó.
Minha vó faz marmelada,
A mãe diz pra eu não comer:
"Depois da sua janta,
Eu sirvo um pouco pra você."





MÃE SOCIAL

Para famílias sociais

Minha mãe é
Mãe social
Chamam ela assim
Porque é mãe de profissão.
E seu trabalho é
Ser mãe de coração.
E por ser mãe de muita gente
Ela é muito especial
Ensina-nos a diferença
Entre o bem e o mal.
É uma super mãe!
Uma mãe social.

O PAI BUSCA E A MÃE LEVA

Para famílias com pais separados

Os meus pais são separados,
Por isso eu tenho
que tomar cuidado.
Com a minha lição de casa.
Não posso esquecer no quarto.
Porque eu tenho dois quartos.
Na escola todo dia,
Minha mãe me leva,
Mas na volta é meu pai que guia.
Mas a minha vida não é dividida,
Se amor com amor se soma,
Meu espaço se amplia,
Minha rotina se transforma.

MINHA MÃE TEM DOIS NAMORADOS

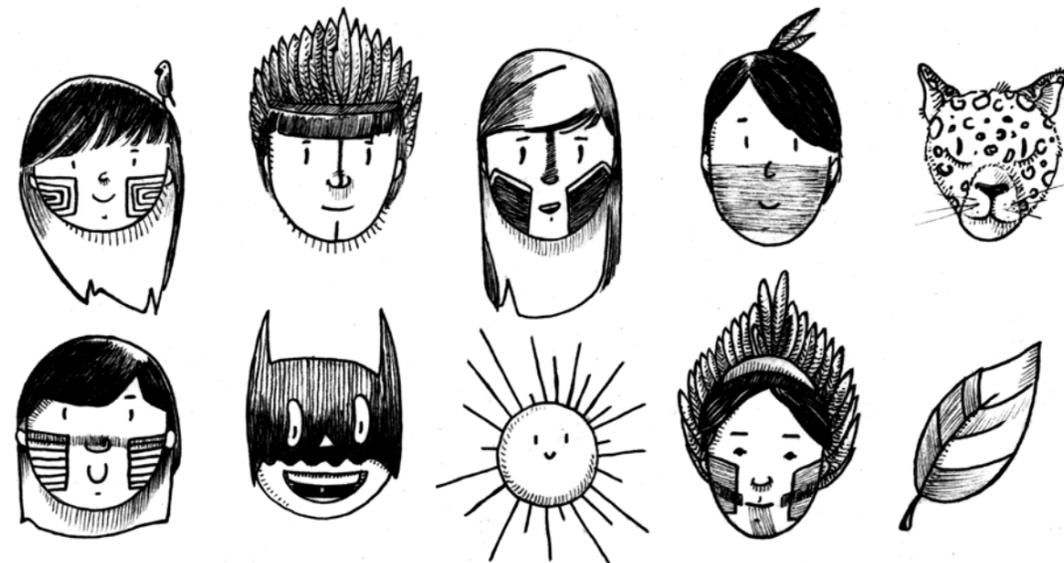
Para famílias poliamorosas

Minha mãe tem dois namorados
Por isso eu sempre tenho
Quem me leve no estádio.
Um na quarta, outro no domingo
Minha mãe tem dois namorados
E eu tenho dois amigos.
Um me diz que o São Paulo
É um time de primeira!
O outro me fala a mesma coisa
Do Palmeiras.
E eu? Bem...
Sou corintiano como a minha mãe.
Namorado e amigo
É uma coisa que você tem
Mas não é sua.
É como ter a lua e o sol.
Pra jogar na rua,
Com dois se bate uma bola,
Com três é quase futebol.

UM PEDAÇO DO CÉU

Para famílias do Islã

Minha casa é um pedaço do céu
Generoso, Allah me deu
Sempre doce companhia.
De muitas mulheres em seus véus
Açucarando o sabor dos dias.
Cada uma com sua cor
Colorindo de alegrias
A casa onde eu moro,
Do silêncio à melodia.



O INDIOZINHO

Para as famílias Mapuches e todas as famílias do mundo!

Aqui na minha tribo,
A família é diferente.
A gente cuida de quem é mais novo
Os mais velhos cuidam da gente.
E quando eu quero andar na mata, solto,
A mata mesmo é que cuida de mim.
Na minha tribo é assim:
Mãe de todos é a Terra,
Nossa grande Patha Mama!
Por ela vivemos em guerra,
Mas nela queríamos estar em paz.

EU NÃO NASCI DA BARRIGA DA MINHA MÃE:

Para famílias adotivas

Eu não nasci da barriga da mamãe,
Mas quando dei por mim,
Ela já estava lá.
Cuidando de mim,
Pra eu não me resfriar.
Eu não nasci da barriga do papai
Até porque dizem que homens
Não podem ter neném,
Mas que grande besteira,
Ele cuida de mim tão bem.
Antes de eu chegar
Minha mãe era só ansiedade,
Que me importa se eu não saí
Com ela da maternidade?
Importa é que eu sou feliz!
Meus pais me amam de verdade!

COMUNIDADE

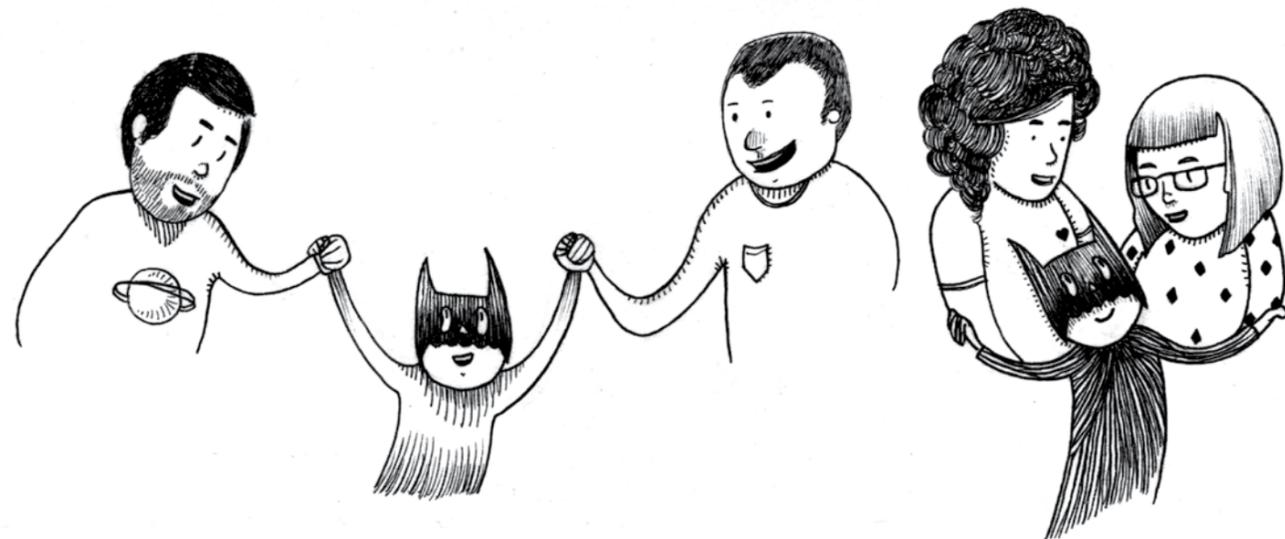
Para famílias comunitárias

Carinho pra mim
Nunca veio em migalhas,
Eu vivo bem
Numa família comunitária.
Com muitos tios e tias
Amigos e amigas
Nunca me sinto solitária.
No campo ou na cidade,
Quem vive como eu,
Está sempre em comunidade.

MINHA FAMÍLIA É ANTIGA

Para o povo de Santo

Minha família é antiga
Antiga até de mais,
Eu, minha mãe, a vovó e a Bisa,
E todos os meus sábios ancestrais.
Viemos do Benim, da Nigéria
Da Nova Guiné e de Angola,
Muitos de nós
Vieram dos povos Bantos.
E quem me ensinou isso,
Foi minha mãe,
Minha Mãe de Santo.
Essa que é mãe de Religião,
Que acolhe e abençoa seus filhos
Em seu iluminado barracão.
Mas religião, não importa não.
Eu respeito a sua e pronto.
Eu respeito a sua.
Minha Mãe de Santo me ensinou
Como eu devo me comportar na rua.



MEU PAI E MEU OUTRO PAI.
Para quem tem dois papais

Eu tenho meu pai
E meu outro pai.
Tem suco no lanche
A TV me distrai.
Sigo meu dia a dia,
Com o amor do meu pai
E do meu outro pai.
Se o meu colega achar estranho?
Estranho é esse amor tamanho
Do meu pai e o meu outro pai.
A gente é assim,
Eu sou tudo pra eles
Eles são tudo pra mim!

SEMENTINHAS
Para famílias grandes

É tanto menino,
De tão fino trato.
No meio do mato,
Caçando tatu.
Mimando mamãe,
Que é baby também.
Curiando a coroa
E os curiaús.
Ah, Deus me ajuda a criar!
Minhas sementinhas
De baixo do sol!
Todas as folhas são do vento!
Eu conto com o alento,
Minha boa sorte!

MALU DA LUA
Para quem tem duas Mamães

Mãe é uma só!
Só que eu tenho duas.
Sob a luz da lua,
Eu cresço crescente!
Existir é um grande presente!
Viver é minha grande chance!
Eu nasci novamente
Em um dia de levante!
Alegria é ser gente
Onde quer que a vida alcance!

LÁ E CÁ
Pra famílias binacionais

Eu sou daqui,
Meus pais são da Nigéria.
A gente vive de cá,
Mas com a cabeça lá também.
Eu sou daqui,
Meus pais são do Paraguai.
Entre lá e cá,
A vida vai!
Eu sou daqui,
Mas minha mãe é Albanesa,
Nossa vida vai ser boa,
Com certeza!
Eu não sou daqui,
Vim do Haiti.
E vim pra ser feliz.
Se somos ou não somos daqui,
Não importa,
O mundo é de todos nós!



PÃE, MAI OU TODO O MUITO MUITO
QUE EU TENHO
Para famílias monoparentais

Mai é mãe que também é pai?
Não! É a mãe que é tão mãe,
Que eu não preciso de nada mais.
Pãe é o pai que também é mãe?
Não! Não! É o meu paizão!
E se dividindo entre pai e mãe,
Eles se dobram pra me amar!
E de mãos dadas
Jogamo-nos na vida,
Juntos, só nós dois.
Minha família é de Cavalo Marinho
Meu pai me leva em seu bolsinho.
Minha família é de Elefante,
Com minha mãe sigo adiante.

ACONCHEGANTE
Para famílias pequenas

Nanda e Alice
Nem um gato não têm
Preferem mesmo é viajar,
Sem dar contas pra ninguém.
Joel, o escritor
nem pensa em se casar,
ajuntou-se com a poesia
e pra ele está bom de mais.
Marina, uma grande mulher!
Ama seus sobrinhos,
Mas ter filhos,
Isso ela não quer.
De jeito nenhum!
Fátima e Bernardo
São eternos namorados
Quarta feira tem cinema,
E muita festa no sábado.
Filomena é uma mulher tão completa,
Que nem precisa de ninguém do lado.
Não quer nem saber
De arranjar um namorado.
Solteiros e casados também são famílias
E quanto menor o cantinho, mais aconchegante
ele é.

PARA TODO MUNDO

Se até o Batman tem família
Família é a sua e é a minha!
Todas as famílias são bonitas.
Todas têm seus probleminhas.



Stela Guedes Caputo e Nilda Alves*

* Este texto é um fragmento do artigo "PARA PENSAR A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE... relações, conflitos e busca de caminhos em comum", disponível na íntegra em < http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Para-pensar-educ_e_ensino.pdf>.

Crianças, jovens e adultos de terreiros, conhecem e usam cotidianamente o yorubá¹, uma língua africana viva, que pertence à família de línguas do Sudão e é falado nas diferentes regiões da atual Nigéria. A língua, assim como outras, chega até nós no período da escravidão e se torna a mais comum nas comunidades negras.

Seu último refúgio foi nas comunidades de Candomblé, nas modalidades Kétu, Èfòn, Ìjèsà e demais que se utilizam de elementos culturais nagôs. Tem sido mantida através de cânticos, rezas e expressões diversas, estando aí um dos fortes motivos para a manutenção de tradições seculares (BENISTE, 2001, p.317).

E como circula o yorubá nas comunidades de terreiros? E como é aprendido/ensinado? Vejamos o exemplo do *Omolocun*, uma comida de àşe² a *Oşun* (o Òrişà das águas doces)³.

1 Sempre nos referirmos ao yorubá e, por isso, essa nota se faz necessária: nesse texto, sempre que for possível, utilizaremos (em itálico) as palavras em yorubá na forma como se escrevem. Para facilitar a compreensão vale o que ensina o professor Beniste. O sistema tonal é marcado por acentos em cima das vogais, que servem para dar um tom certo às palavras: o acento agudo indica uma entonação alta; o grave, uma queda de voz e, sem acento, um tom médio ou a voz natural. Em algumas letras se usa um ponto embaixo. O e E dão um som aberto; sem ele o som será fechado. Ş adquire o som de X ou CH, sem o ponto terá o som original da letra S. (Beniste, 2006, pág.13). Também não há plural. Fazemos essa opção reconhecendo a importância da oralidade na manutenção desta língua, mas acreditando também na importância da divulgação de sua forma escrita, como mais um elemento do rico conhecimento que circula nos terreiros.

2 Àşe significa força, poder. As comidas de Òrişà são de Àşe.

3 Para ver mais especificamente sobre o aprendizado de Yorubá em terreiros, conferir em Caputo e Ferreira (2012).

Para fazer o *omolocun* a Ìyá Bassé (responsável pela comida), reúne cuidadosamente *erèè* (feijão fradinho), *edé* (camarão), *àlúbòsà* (cebola), *èpò funfun* ou *pupá* (azeite doce ou de dendê), *eyin* (ovos) sendo que cozidos. E utiliza, entre outras coisas, *oberó* (alguidar), *obé* (faca), *ianijé* (prato). Para além da cozinha, seja no preparo da comida sagrada, ou da comida profana e comum, esta língua também nomeia os cargos adquiridos pelos iniciados e iniciadas como: *ogan* (responsável pelo toque dos atabaques) e outros. Nomeia os ritos sagrados, como o *Ebòrí* que, literalmente, quer dizer "dar de comer à cabeça" e que tem por objetivo, entre outras tantas coisas, fortalecer a cabeça de quem o faz. Já *Àşèşè* é o ritual fúnebre no candomblé e também é uma palavra em yorubá. Ou seja, nos terreiros se vive cercado de mitos, cantigas, rezas, comidas, artefatos, cargos, rituais. O yorubá é um fio de linguagem que identifica e liga seus praticantes. Mas como se aprende/ensina yorubá os terreiros?

"As pessoas vão cantando e a gente aprende. Em geral falamos normal, porque as pessoas mais novas na casa não entendem. Usamos mais o yorubá quando falamos com um Òrişà e nas cantigas"⁴. É o que diz Patryck ty Ògún, um menino de 9 anos e que é Olóyè, ou seja, uma pessoa que possui um cargo⁵ na religião. *Oyè* significa inteligência, sabedoria, compreensão. O menino foi iniciado aos 7 anos e é *Ogan* do *Ilè Àşe Omi Laare Ìyá Sagbá*, localizado em Santa Cruz da Serra, Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Ele toca os atabaques nos rituais,

4 As narrativas dessa casa estão originalmente também em Caputo e Ferreira (2012).

5 Os cargos são as funções que as pessoas desempenharão mais especificamente nos terreiros. Em geral, o cargo é dado pelo Òrişà. Já falamos aqui também da *Ìyá Bassé*, cujo cargo é ser responsável pela comida. Existem muitos outros.



Dofono Nicholas ty Oşalá

além de desempenhar outras funções extremamente importantes no terreiro.

O processo de *aprendizado* é narrado de forma semelhante por João Vitor, de 8 anos, iniciado no candomblé desde os quatro anos. No mesmo terreiro, ele é *Omorobá Àşe João Vitor ty Ayrá*. Ou seja, "filho do rei de Àşe João Vitor de Ayrá (Şàngó)". *Şàngó* (resumindo absurdamente) é o Òrişà do trovão, relacionado à justiça. Como seu irmão de santo Patryck, ele aprende a língua cantando e rezando e, sobretudo, afirma, com o *Babá Daniel (Babálórişà*⁶ desta casa). Sem-

pre chamado de *Omorobá*, João Vitor evidencia o mais importante elemento de aprendizado nos terreiros. "Eu olho para as pessoas e aprendo, mas ensinei cantigas e ensinei a tocar". Ou seja, as trocas de saberes estão espalhadas nas redes educativas dos terreiros e distribuem os conhecimentos e significações.

Quando uma pessoa quer ser iniciada no candomblé, seja criança, jovem ou adulto, ela precisa passar um período de recolhimento em um quarto chamado de *hunko*. "No *hunko* a gente aprende as rezas, depois as cantigas. A gente vai aprendendo com o tempo as danças africanas também. Depois o *Babalorişà* ensina ou traduz para gente e a gente entende mais", explica Lincoln Ferreira de Mattos, de 16 anos, e chamado de *Dofonitinho de Oşalá*⁷.

Mas, assim como para os outros integrantes deste terreiro, é a convivência cotidiana a principal experiência para o aprendizado da língua e dos demais conhecimentos e significações da comunidade. "As pessoas pedem algumas coisas em yorubá, então a gente vai aprendendo; as pessoas explicam e assim a gente vai aprendendo as palavras". Seja nos rituais, ao varrer o quintal, ou se alimentando à mesa da cozinha, em todo espaço se aprende/ensina. Um exemplo comum pode ser quando se pede um *obé* (faca) ou um *ianijé* (prato). Os artefatos nomeados em yorubá promovem a circulação da língua no terreiro, repetida, praticada, memorizada, *aprendida/ensinada*.

A educação no terreiro observado não é responsabilidade apenas do *Babalorişà*, embora este tenha seu papel de mobilizador e incentivador das aprendizagens. Toda a comunidade é responsável pela educação de seus membros. Toda a comunidade participa dos processos complexos e variados de aprender/ensinar. Nas palavras de Lincoln: "ah, depois, quando alguns dos irmãos não escutam, aí os outros falam para a gente: ó, o significado é isso, isso é isso. A gente vai aprendendo. Na escola é um jeito mais formal de se falar. Ah, é diferente. No terreiro a pessoa ri, brinca, vai falando alguns assuntos, não é só uma pessoa que fala. Aqui, uma pessoa tem conhecimento e passa e os outros podem passar para os mais novos, para os novos irmãos.

Na escola, só professor é o líder que passa para todo mundo. E os alunos não passam para os outros que perderam. Aqui todo mundo passa para todo mundo".

A necessidade de um tempo outro para o aprendizado é destacado pelo Dofono Nicholas ty Oşalá, de 18 anos. "Aprender no terreiro é como se a gente pegasse uma parte da África e trou-

6 O zelador da casa. Responsável espiritual do terreiro.

7 O termo *Dofonitinho* significa que ele foi a segunda pessoa de seu barco de iniciação. A primeira pessoa do barco é *Dofono*. E barco é o nome dado quando mais de uma pessoa é iniciada ao mesmo tempo no candomblé.

Sou Tauana dos Santos e atualmente tenho 21 anos. Esta na capa sou eu, aos dois anos de idade. Fui vítima de preconceito desde muito nova por conta da religião a que pertencço. Passei a infância e quase toda adolescência sendo discriminada também pela minha cor. Com o passar do tempo fui aprendendo, com a ajuda de minha família, dos terreiros e dos movimentos políticos e culturais, a me defender e a assumir quem realmente sou: uma mulher negra, com o candomblé em meu coração e em minha alma. Infelizmente a escola não me ajudou nessa luta. Pelo contrário. Se dependesse das escolas em que estudei, continuaria com vergonha de mim mesma. Hoje sei que a luta contra o racismo é grande, mas estou nela.

Depoimento publicado na orelha do livro *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. CAPUTO, Stela Guedes. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.



nesses aqui para o Brasil. Não teria como ter um curso de yorubá na escola, por exemplo, porque o que a gente aprende, aprende mesmo na prática. Na escola é muita teoria. O professor explica, a gente pega muita coisa, mas não praticamos. Anota no caderno e não praticamos no cotidiano. Aqui não. Aqui, aprendemos e praticamos ao mesmo tempo. É como se nós nascêssemos para fazer um pouco mais devagar, um pouco mais lento”.

Acreditamos que essas narrativas e fotografias de crianças e jovens de um terreiro ajudam a desestabilizar práticas hegemônicas nas escolas. Uma delas seria sua lógica adultocêntrica, ou seja, só o professor, a professora (adultos) são capazes de ensinar e, por consequência, não aprendem, nos mesmos processos que os

estudantes, embora conhecimentos e significações

diferentes, provavelmente. Outra lógica é a do conhecimento “só para si”, que, muitas vezes, incentiva a competitividade, resultado de uma avaliação meritocrática e individualista, de aplicação crescente em escolas brasileiras e, particularmente, no município e estado do Rio de Janeiro. No terreiro, sempre é preciso olhar como o outro faz. É mesmo necessário “colar” daquele que está há mais tempo na roda, daquele que tem mais tempo de “feito no santo”.

Adultos aprendem canções com crianças. Errar não é motivo de

vergonha ou humilhação. É só esperar que alguém soprará a resposta certa em seu ouvido ou te confidenciará baixinho o jeito certo de fazer. As narrativas também desestabilizam a lógica disciplinar. No terreiro, todo espaço é espaço de *aprenderensinar*. Difícil aprisionar conhecimentos e significações numa caixa de ensino de...

Referências

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação em terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. _____ e FERREIRA, Marta, *Édée Yorubá ní Ilè - Aprendendo yorubá em um terreiro de candomblé*. Trabalho completo publicado em: *Anais do X Colóquio sobre questões curriculares e VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo*. Belo Horizonte, 2012.

Sobre saberes de crianças de candomblé, sobre a discriminação nas escolas e nas redes sociais e sobre uma pesquisa implicada e aberta

Stela Guedes Caputo¹

¹ Todas as fotos foram feitas por mim, com exceção das que apareço.



Esta, na foto acima, sou eu. Lavei os pratos bem rápido, duas ou três panelas. Sequei tudo ligeiro e corri para o quintal atrás do terreiro. Queria ver que algazarra era aquela que os meninos faziam. Estavam soltando pipa enquanto o candomblé não começava. Comemoramos, no dia 19 de janeiro de 2013, o aniversário e também o início das atividades no Ilé A é Omi Lare Ìyá Sagbá, em Santa Cruz da Serra, Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Estava na pia, ainda era *Abiyán*, ou seja, uma aspirante à iniciação no candomblé. Minhas tarefas na casa se resumiam a ajudar no que é permitido, lavar, arrumar, varrer, participar de rituais dentro dos limites de quem ainda não era iniciada. Mas, meu coração é guiado pelo coração delas, por isso estou sempre atenta ao que fazem, aos seus mínimos movimentos, daquilo que riem, do que gostam, do que não gostam, de como aprendem a cantar, a dançar, a conhecer uma folha, a fazer uma comida, a cuidar de um Orixá quando este chega ou quando vai embora, a tocar atabaques.

Foi pelas mãos de crianças e jovens de terreiros que, há mais de 20 anos, me aproximei do candomblé. Uma opção radical pelo lugar¹ em que quero estar, pelas pessoas com que desejo estar e pela fé, que não sem dificuldade², me chega devagar e



João Vitor, Patryck, Vinícius e Luiz Cláudio (de costas)

- 1 Partilho do pensamento do geógrafo Yi Fu Tuan (1983), para quem o significado de 'espaço' é mais abstrato do que 'lugar'. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. Os arquitetos falam sobre as qualidades espaciais do lugar; podem igualmente falar das qualidades locacionais do espaço. As ideias de 'espaço' e 'lugar' não podem ser definidas uma sem a outra.
- 2 Sou marxista de formação política e materialista de formação filosófica; complexidades bem vindas, ao menos para mim, em meio ao tema que pesquiso e vivo.



Luiz Cláudio e João Vitor



Luiz Cláudio



Mariah Moreira e Letícia Mattos



No meu Facebook publiquei essa imagem com a seguinte legenda: três macumbeiras indo à padaria. Quase 400 pessoas curtiram a publicação e as duas meninas fizeram comentários no post, assumindo-se e brincando.



Luiz Cláudio

suave, como as sementes de dente-de-leão que João Vitor me soprou neste dia.

Acelerei na louça para fugir ao encontro dos meninos. Na correria, lanhei a perna em um vergalhão e, logo depois, cortei o dedo no cerol. Tantava ajudar a desenrolar a linha. Tudo estava agitado porque João Vitor entrou em um cruza. Os amigos gritavam “dá linha! dá linha!” João cortou e comemoramos, mas logo depois, “estancou”. “A linha era fraca”, justificaram todos.

Os olhos dos meninos estavam no céu, mas os ouvidos atentíssimos ao mínimo som que revelasse o início do candomblé, no barracão. “Começou?” perguntavam-se um ao outro a todo instante. “Não, ainda não”. Respondeu um deles. “Ainda dá tempo de correr atrás da que cortamos”, emendou outro. E lá foram eles pelos quintais dos vizinhos.

Antes disso, porém, enquanto conversávamos no meio das folhas e flores, dois dos meninos me pediram que, se eu fosse postar as fotos no Facebook, como sempre faço, para não marcá-los. “A gente gosta de olhar no seu, mas se marcar, a gente aparece para nossos amigos da escola e tenho vergonha!” disse João Vitor.

“Tenho medo de perder meus amigos. Na escola todo mundo me zoa quando vê meu Face e, às vezes, uma foto de candomblé aparece por lá”, completou Luiz Cláudio. Quando sumiram atrás da pipa cortada, fiquei no quintal, sozinha, em meio aos dentes-de-leão.

Me lembrei, ali com as flores, que essa não era a primeira vez que crianças de candomblé me faziam o mesmo pedido em relação ao Facebook. Quando as conheci, as Ekedis3 e muito amigas, Mariah Moreira e Letícia Mattos, também ficavam constrangidas se eu as marcasse nas fotos no Facebook.

Não autorizavam fotos “a caráter” (com roupas de candomblé) divulgadas em seus perfis. Tinham também vergonha dos amigos na escola e temiam perdê-los. Aos poucos isso foi mudando. Nas inúmeras conversas que fazemos no terreiro, nisso que considero uma pesquisa aberta (porque sempre divulgada, ampliada, modificada, inclusive com suas metodologias) e na qual sou e estou completamente implicada cotidianamente, falamos muito sobre o porquê da vergonha.

Um dia, propus a elas uma experiência: irmos vestidas com nossas roupas, como estávamos, na padaria próxima ao terreiro, comprar o lanche da tarde. Nessa época eu já estava iniciada4.

E assim fomos, assim fizemos. No meio do caminho alguns motoristas que passavam por nós gritavam de seus carros: “Macumbeiras! só Jesus salva!”. Chegamos até a ser paradas por uma família evangélica que tentou nos converter e foram as próprias meninas quem enfrentaram a discriminação e defenderam o candomblé.

Sobre as fotos no Facebook, é certo que tanto Mariah como Letícia já vinham mudando e inserindo, aos poucos, imagens que revelavam sua pertença religiosa. Mas, a partir desse dia, observei que a atitude delas mudou muito e o enfrentamento e a defesa da liberdade religiosa também ganhou seus perfis no Face. Não se encontram mais. Ao contrário, estão cada vez mais orgulhosas de si.

3 Pessoas que não viram no santo, mas que possuem funções extremamente importantes em uma casa de santo, como cuidar dos Orixás e de diversos outros rituais.

4 O período de minha iniciação no candomblé ocorreu com um processo de recolhimento que durou do dia 2 de agosto ao dia 24 de agosto de 2013.

Os meninos desse relato não, estes insistem em ausentar as redes sociais toda e qualquer imagem que os liguem ao candomblé.

Voltando ao dia 19, continuei ali, com as flores e pensei que dente-de-leão é o nome comum de várias espécies pertencentes ao gênero *taraxacum*, que, por brotar espontaneamente, sem mesmo a intervenção humana, indica solo fértil, solo bom. Também resiste fortemente às condições ruins e renasce sempre, sendo, por isso, símbolo de união, resistência, otimismo e esperança.

A festa começou. Bem antes disso, os meninos voltaram sem a pipa. Não ousaram enfrentar os cães que guardam os quintais dos vizinhos. Dois foram para os atabaques, entre eles, João Vitor (que é Omorobá, um cargo importante no terreiro) e Ogan Patryck. O Ogan, entre outras tarefas fundamentais, toca os atabaques.

Luiz Cláudio se preparou para receber Oxalá que, quando chegou, agigantou aquele corpo franzininho, franzininho. Foi em cima dos magros ombrinhos que o grande Orixá ergueu o terreiro inteiro. Epà Babá! (saudação para Oxalá).

Esses meninos e meninas são guerreiros e guerreiras, como são guerreiros e guerreiras todos os meninos e meninas de todos os terreiros de nosso país. Eles cantam, tocam, dançam. Sabem yorubá, conhecem as folhas, os ritos, os mitos do candomblé. Soltam pipas, frequentam redes sociais e vão à escola como qualquer outro menino ou menina. E enfrentam, como guerreiros e guerreiras, todos os dias, a discriminação religiosa e o racismo que a impregna.

Quando Oxalá chegou eu chorei quietinha. Em parte por sua força, em parte porque não me conformo com uma escola que envergonha guerreiros e guerreiras.

Disse que o dente-de-leão brota espontaneamente. Quisera viver em um país em que as religiões como candomblé e umbanda fossem respeitadas, principalmente nas escolas. Todas as crianças que entrevisto e com as quais convivo nessa pesquisa são unânimes ao afirmarem: “A discriminação é cruel em todo lugar, mas nenhum lugar é tão cruel como a escola”. Como sei que não vivo, quisera que mudar essa realidade fosse tão simples e espontâneo como o nascer dos dentes-de-leão. Mas mudar as desigualdades de raça, classe e de culturas em nossa sociedade nunca foi espontâneo e nunca será. Também é assim nas escolas. Então precisamos soprar juntos e espalhar as leituras, as mudanças de bibliografias, de referências, de mitos. Espalhar as discussões, as publicações, as insistências. Espalhar a militância cotidiana nas escolas, nas periferias, nas vivências e convivências nos terreiros. Precisamos espalhar juntos e juntas as resistências, as esperanças, os dentes-de-leão.

Referências

BENISTE, José. *As águas de Oxalá*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____, José. *Dicionário Yorubá-Português*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação em terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.



Nessa imagem Letícia está na ponta esquerda e Mariah na direita. Ambas desempenhando suas funções no culto. Nenhuma delas se importa mais se as fotos aparecem em seus perfis.



João Vitor



Ogan Patryck

Um mito de presente para você: tecendo as memórias femininas ancestrais afro-brasileiras

Kiusam de Oliveira

RECRIANDO O RECOMEÇO

Eu sempre soube do meu destino como orientadora espiritual com o propósito de orientar as pessoas em seus caminhos pela vida, a partir das energias que as pessoas carregam normalmente, sem a menor noção. Favorecer a aproximação e permanência de energias boas e positivas e promover formas para que as pessoas se autoconheçam também faz parte do meu trabalho como iyalorixá. Nesse sentido, os mitos acabam sendo presentes para as vidas das pessoas contemporâneas, pois eles promovem um processo de imersão fantástico onde nem o TEMPO como categoria sócio-histórica é capaz de se tornar um obstáculo. Ao contrário: esse TEMPO revela-se ponte capaz de conectar ancestral e contemporaneidade como num estalar de dedos. Neste sentido, aproximar as pessoas dos mitos fundantes é proporcionar momentos de reflexão

acerca de sua ancestralidade africana e de como e se está permitindo que ela se manifeste em sua vida cotidiana. Conhecer a ancestralidade africana é aproximar-se da potente energia que remonta nossa trajetória de vida, nossas histórias e idiossincrasias. É permitir que ela, a ancestralidade, se manifeste de forma consciente e contagiante e nosso papel é deixar que suas mensagens reverberem de forma espiritual, arrebatadora, visceral e corpórea. Os mitos acabam sendo instrumentos, ferramentas fundamentais para o empoderamento de tantas crianças, jovens, homens e mulheres marcados pela exclusão,

pela discriminação, por preconceitos e racismos porque possibilitam, num processo de imersão, um mergulho nos acontecimentos



Ilustrações de Josias Marinho

e personagens ancestrais com força suficiente para fortalecer quaisquer identidades fragmentadas. Os mais velhos africanos são sábios e formam suas comunidades compartilhando histórias que não deixam desaparecer das vidas das pessoas daqueles coletivos. Que tenhamos também tamanha capacidade de compreender o valor de um mito fundante capaz de fortalecer grupos vulneráveis. E assim, direi como dizem alguns contadores de histórias africanos: “E que venha a história”!

MITO E MEMÓRIA

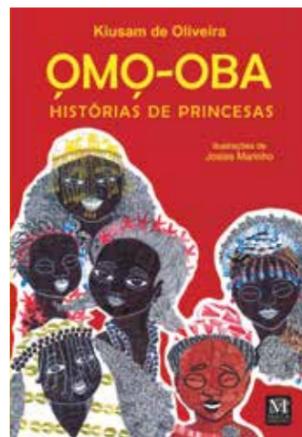
A mitologia afro-brasileira também é constituída pelos mitos dos orixás. Orixá significa tão somente “protetor/a das cabeças”. Os mitos, parte da oralidade africana, por tradição são transmitidos pelos mais velhos como tesouros aos mais novos. Retratam maneiras de ver o mundo, jeitos de ser e estar nele, atitudes boas e outras nem tanto, porém reais. No Brasil, esses mitos

foram preservados e (re)significados nos cultos de matrizes africanas, nos candomblés brasileiros. Nos mitos pertencentes à cultura iorubá (Nigéria), as mulheres comuns, princesas e rainhas aparecem como mulheres fortes, independentes, guerreiras, arditosas, estratégicas, poderosas, líderes, governantes, feministas, filhas, mães, esposas, amantes completamente sensuais e sexuadas. Revelam uma mensagem positiva e empoderada de ser, estar e conviver no mundo, respeitando a diversidade. Rainhas e princesas como Iemanjá (Rainha do Mar), a protetora dos partos e das cabeças; Oxum (Rainha das águas doces e calmas), a protetora da placenta e do nascimento; Obá (Rainha dos rios turbulentos), a protetora do psiquismo; Oyá (Rainha dos ventos) a protetora do emocional; Ewá (Rainha das lagoas), a protetora das possibilidades; e Nanã (Rainha das águas paradas), a protetora da reprodução, da vida e da morte. Enfim, cada uma dessas rainhas ancestrais tem uma área de domínio. No presente, a mitologia iorubana revivida como memória ancestral, preservada e (re)significada com valor social, histórico e cultural, diferente da visão cristã, revela o comportamento desses e de outros orixás (príncipes, princesas, reis e rainhas africanos/as) como muito próximo ao comportamento das mulheres e homens comuns e contemporâneos: são ancestrais que cometeram erros e os superaram. Desta forma, a separação entre o sagrado (orixás) e o profano (mulheres e homens) não está posta de forma cartesiana, linear e dicotômica: coloca-se sim, de forma complementar, pois ambos os aspectos fazem parte de um mesmo ser, esteja ele ligado ao mundo dos orixás ou ao mundo das mulheres e dos homens comuns, afinal, somos seres contraditórios com erros e acertos. Fundamental aqui compartilhar a visão tão peculiar sobre o corpo: ele é o nosso templo porque é sagrado e deve ser cultuado todos os dias mantendo-o livre de vícios ou toxinas. Por isso o uso constante de ervas aromáticas em forma de banhos de folhas, defumações, chás e comidas saudáveis e mais naturais.

EDUCAÇÃO E A MITOLOGIA DOS ORIXÁS

Parece-me natural incluir a mitologia afro-brasileira no currículo escolar como uma das estratégias para implementação da Lei 10.639/03 (lei que teve a força de modificar a Lei de Diretrizes de Bases/LDB que rege a educação brasileira) em prol do ensino

106 da Cultura Afro-Brasileira e da História da África nas escolas do país, uma vez que o ofício de professor/a está diretamente ligado à contação de histórias. Afinal, o que é o conteúdo matemático, por exemplo? Não é uma forma de contar a história da matemática descartando os sistemas matemáticos africanos como os iorubás, zulus e pigmeus ou mesmo a técnica corporal utilizada pelos *papua* da Nova Guiné, onde revelam o corpo humano como a origem da aritmética? Não é descartar os conhecimentos matemáticos produzidos pelos aborígenes das ilhas Murray, sumérios, egípcios com os primeiros cálculos digitais já no século XV a.C. ou mesmo os maias, os chineses ou os munduruku do Pará no Brasil? Os mitos que constituem a chamada “literatura infantil” são, segundo Bruno Bettelheim, utilizados como forma de ajudar a criança “a encontrar significado na vida” e, “à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isto, torna-se mais capaz de entender os outros e eventualmente pode-se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa”¹. Assim dizendo, como ajudar a criança brasileira, afrodescendente em sua maioria, a valorizar a sua negritude quando reforçamos sua socialização focada nos contos de fadas folclóricos europeus, tais como: Cinderela, A Gata Borralheira, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, João e Maria, João e o Pé de Feijão, Branca de Neve e os Sete Anões, Cachinhos Dourados, Rapunzel? Afinal, “tanto os mitos como as estórias de fadas respondem a questões eternas: O que é realmente o mundo? Como viver minha vida nele? Como posso realmente ser eu mesmo?”². Eu perguntaria o seguinte: Como posso ser eu mesma, criança, mulher, negra com cabelos crespos e étnicos, passando horas na escola e vendo a professora ressaltar a beleza destas personagens centrais dos contos de fadas europeus, em sua maioria branca, com cabelo loiro, liso e comprido, esguia e com olhos azuis? A mitologia afro-brasileira é carregada de seres mágicos como Boto, Boitatá, Curupira, Saci, Poti, Potira, Oxum, Iemanjá, Ogum, Oxóssi, entre tantos outros. Enfim, personagens afro-ameríndios cada vez menos explorados pela educação brasileira. No que tange à realeza africana, o envolvimento dos profissionais da educação é ainda menor, até porque desconhecem que tal realeza existiu de verdade em solo africano e que, com o processo da escravidão e o sequestro de negros e negras do continente africano, chegaram ao Brasil associados tão somente à fé, à religiosidade como forma de suportar tamanha desumanidade. Ainda preferem falar sobre a mitologia grega em vez da africana e afro-brasileira. Tal realeza, os orixás, podem ser associados aos super-heróis e assim, poderiam ser apresentados de forma natural às crianças brasileiras, porque carregam características semelhantes à maioria das crianças que estudam na rede pública de ensino e histórias de vida e de luta próximas às das famílias destas mesmas crianças. E para aquelas crianças que não possuem tais características, terão a oportunidade de entrar em contato com personagens negros como protagonistas das histórias. Será um momento sem igual.



UM MITO DE PRESENTE PARA VOCÊ

O mito que contarei a vocês existe há séculos na cultura afro-brasileira e há milhares de anos na cultura africana. No Brasil, ele foi preservado pelas pessoas de fé e resistência pertencentes às comunidades de terreiro. O que farei aqui será recontar um mito de domínio público, da mesma forma que faço em meu primeiro livro **Omo-Oba: Histórias de Princesas** (Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009), com ilustrações de Josias Marinho.

1 BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise nos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. pp.11-12.

2 Idem. p. 59



OYÁ E O BÚFALO INTERIOR Domínio público recontado por Kiusam de Oliveira

Eu vou contar uma história do tempo em que os homens e mulheres adoravam as árvores. Num vilarejo africano, todas as manhãs, uma linda mulher aparecia no mercado central para comprar especiarias. As pessoas diziam que ela era uma princesa e que vinha de um vilarejo distante só para sentir os cheiros aromáticos das ervas frescas que ela usava para tomar banhos perfumados. Oyá era o nome desta princesa misteriosa.

Oyá era alta e esguia, com os olhos pretos como a noite. Seus cabelos crespos e armados criavam uma moldura que deixava seu rosto ainda mais lindo. Quando ela falava, todas as pessoas prestavam a maior atenção porque ela tinha uma voz firme e forte, do jeito que era o seu corpo. Como ela era decidida! Não era o tipo de princesa que nós conhecemos: ela era firme, sabia o que queria, falava o que achava correto, só fazia o que tinha vontade e lutava como ninguém.

Tamanha lindeza e decisão haviam despertado o interesse de muitos rapazes que por ali passeavam, inclusive, do príncipe Ogum. Ogum era um príncipe muito respeitado naquela aldeia. Sua fama de forte e destemido guerreiro já havia cruzado o continente. E foi Ogum que se apaixonou perdidamente por Oyá. Apaixonado, começou a tentar descobrir de onde vinha aquela princesa e como ela podia ser tão linda. Apesar de toda curiosidade, não conseguia saber mais detalhes sobre a princesa. Foi então que teve a ideia de segui-la.

Ogum a seguiu por vários dias, mas o estranho era que ela conseguia andar na floresta tão rápido que ele a perdia no meio do caminho,



sempre que ela resolvia cortar caminho pelo meio da floresta. E olha que o príncipe Ogum era muito bom em abrir clareiras no meio das matas, mas a danada de Oyá conseguia ser mais rápida do que ele.

Numa bela manhã, enquanto o príncipe caçava no meio da floresta, ouviu um forte som: era um búfalo.

- Búfalo? - indagou Ogum às folhas das árvores. - Mas búfalo por essas bandas não é comum. De onde será que ele veio?

Intrigado com a aparição tentou seguir o búfalo, que rumava no sentido da aldeia e do mercado. Mas, de repente, o bichão sumiu. Aquela aparição intrigou demais o príncipe Ogum, que decidiu ficar em alerta para tentar descobrir de onde vinha aquele animal. Desistiu da ideia quando, já no mercado, avistou novamente a jovem e bela princesa Oyá. Ele não tinha coragem de aproximar-se dela. Então, ele decidiu segui-la novamente, assim que ela saísse do mercado. E assim ele fez. Mas, quando a princesa entrou na floresta novamente, ela avançou muito rápido e de novo, desapareceu.

E o príncipe Ogum ficou mais intrigado ainda com a forma despojada com que aquela princesa caminhava entre árvores, pedras, terra, gravetos e pernilongos. Parecia que nada a incomodava. Parecia que a floresta era a morada da bela princesa. Quanto mistério!

Na manhã seguinte, Ogum estava no mesmo lugar que ele costumava ficar para caçar quando, novamente, ouviu o som daquele búfalo. Desta vez, estava mais próximo ainda dele. Ele se escondeu e prendeu a respiração. Foi então que ele viu o bichão enorme passar diante dos olhos dele, completamente distraído. O príncipe percebeu que não era um búfalo e sim uma búfala que caminhava, com um charme impressionante. Ele ficou chocado porque a feição daquela búfala era muito familiar para ele. E tal mistério o provocou. Silenciosamente, ele seguiu a búfala quando, de repente, ela se escondeu atrás de uma árvore. Mas ao sair de trás dela, sabe quem Ogum viu? A bela princesa chamada Oyá. Ele resolveu se esconder, tentando entender tal coincidência.

No dia seguinte, lá estava o príncipe novamente na floresta, só que agora escondido bem perto da árvore em que viu a búfala entrar, mas não a viu sair. Foi quando ouviu novamente aquele som e os passos. Olhou para o lado e viu a búfala se aproximando da árvore. Foi quando ele viu aquilo que jamais poderá se esquecer: viu quando a búfala ficou em pé, só com duas patas no chão. Com as outras patas puxava pelos chifres a própria pele que se soltava do corpo como se fosse um vestido feminino. E quando a pele saiu por inteira, estava lá ela, cuja beleza encantava a todos os mocinhos do vilarejo - Oyá. Ele se assustou, mas resolveu ficar quieto e, desta vez, sabia que não a seguiria até o mercado.

Dito e feito. Quando percebeu que a princesa havia se afastado completamente, ele se aproximou do local onde Oyá havia escondido a pele que retirara de seu próprio corpo. Ele a pegou na mão, olhou, cheirou e comprovou que era mesmo a pele de um búfalo. Ficou um pouco zozó sem saber o que faria, até que teve uma ideia. Aproveitou que já estava segurando a pele nas mãos e saiu correndo de lá, escondendo-se num lugar onde poderia ver a reação da princesa de perto, assim que retornasse.

Após umas duas horas, a princesa Oyá voltou e, ao olhar para o esconderijo, percebeu que sua pele não estava lá. Ela então se desesperou. Berrou, berrou demais, como fazem os búfalos e as búfalas ferozes. Mas era pior, era de raiva, mágoa, desespero. Foi nesse momento que Ogum apareceu segurando a pele de Oyá nas mãos.

Ela, enfurecida, olhou para ele:

- Eu determino que devolva a minha pele, príncipe Ogum.

Assustado, porém encantado, Ogum lhe diz:

- Princesa Oyá, uma honra descobrir o seu poder, o seu mistério. É por isso que tem esse ar de poderosa, de destemida. É por isso que conhece a mata como ninguém e anda nela como se conhecesse cada trilha. Eu só devolverei a sua pele se você se casar

comigo.

- Eu caso, disse a princesa. Mas se um dia eu achar a minha pele, eu a vestirei e irei embora.

Ogum concordou e assim se casaram. O único objetivo de Oyá era o de ter a sua pele de volta. Mas o príncipe Ogum a escondeu muito bem.

Passado alguns anos, num belo dia de sol, Ogum havia saído para caçar. Sabendo disso Oyá, que não tinha desistido de encontrar a sua pele, a procurou desesperadamente. Procurou tanto que finalmente a encontrou. Imediatamente a vestiu, no mesmo momento que Ogum voltava da caça. Ele pegou Oyá se transformando em búfala novamente. Quando o animal avistou o príncipe, correu na direção dele com toda a fúria de uma búfala. Ogum olhou bem nos olhos da búfala e gritou:

- Oyá. Sou eu Oyá, seu esposo que te ama tanto. Não vá embora, eu escondi a sua pele de búfala por amor. Fique por nossos filhos.

E a princesa Oyá, em sua forma de mulher-búfala, bloqueou o seu instinto animal e, olhando dentro dos olhos do príncipe, lhe disse:

- Eu amo os meus filhos, mas você me chantageou. Nem o amor justifica o que você fez. Toda menina, toda mocinha, toda a mulher guarda em si um segredo de força que não deve ser revelado porque a sociedade não entende tal poder, mas ele deverá ser usado quando ela mais precisar. Eu vou embora porque esta é a minha natureza, viver livre. Não posso viver com quem me aprisionou.

E foi assim, como mulher-búfala, que a princesa Oyá se libertou da tirania do príncipe Ogum. Precisou usar, para isso, seu maior segredo: o de que toda a mulher guarda um búfalo dentro de si com uma força incrível, capaz de superar qualquer dificuldade.

Essa é uma história dos tempos em que os homens e as mulheres adoravam as árvores.



O que sentimos quando ganhamos um presente precioso? Uma imensa felicidade e desejo de compartilhar com as pessoas que estão próximas a nós. Por que não desenvolver um trabalho sério, a partir da mitologia afro-brasileira?

Sugestões:

- Descobrir os mitos femininos ligados à Iemanjá, Oxum, Ewá, Obá, Oyá e Nanã;
- Apresente os orixás não como tais, mas como realeza africana (príncipes, princesas, reis e rainhas), afinal é o que eles são, e uma vez que a escola deve ser laica;
- Associa-los à beleza da mulher negra ressaltando as características de cada pessoa;
- Revelar características da mulher afro-brasileira tais como batalhadora, guerreira, feminina e feminista, cuidadora, entre outras;
- Empoderar a criança negra apresentando soluções apontadas em vários mitos para diversas situações e problemas que as crianças acabam por se deparar;
- Paralelo a isso, trazer dados que revelam os femininos na atualidade, trazendo à tona as diferenças e semelhanças entre ser mulher, ser mulher negra e ser mulher branca na atualidade, tecendo uma rede comparativa entre ambas;
- Descobrir no universo das palavras, aquelas que estão até hoje entre nós e que foram disseminadas no Brasil, por mulheres e homens afro-brasileiros, desde que foram trazidos à força para o país como escravizados;
- Resgatar as terapias naturais utilizadas por estas mulheres capazes de curar qualquer problema de saúde;
- Resgatar a origem e a história da Aloe-Vera (babosa), que é de origem africana, capaz de curar centenas de doenças e preservar o corpo livre de toxinas;
- Descobrir a relação dessas ancestrais femininas com os elementos da natureza e com o empoderamento para cada pessoa;
- Pesquisar como crianças, jovens e adultos são "cuidados" pelas ancestrais (seus protetores) e pelas mulheres negras contemporâneas;
- Evidenciar o comunitarismo como forma essencial de gestão pelas ancestrais e pelas mulheres afro-brasileiras;
- Demonstrar que a formação das/os professoras/es, negras/os e brancas/os se dá de forma contraditória, a partir de conteúdos racistas, e que o espaço escolar produz muito do que se vê na sociedade mais ampla e que é preciso repensarmos nossas posturas.

Seja ousada/o, professora/or: esta é uma proposta que pode ser aplicada com alunas/os da Educação de Jovens e Adultas (EJA), mas não só: o mesmo trabalho poderá ser desenvolvido com crianças da educação infantil, desde o berçário e fundamental. O que mudará será a complexidade, o aprofundamento com que tratará cada uma dessas questões. E aí? Qual a sua proposta de projeto, que acredita poder desenvolver a partir do mito de Oyá e de outras orixás femininas?

Construindo um espaço educacional afastado do racismo

“Sankofa

Se wo were fi na wo sankofa a yenkyi

Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás

Símbolo de sabedoria de aprender com o passado para construir com o futuro”

Ana Caroline da Silva de Jesus e Whellder Guelewar

Quais os impactos de uma sociedade racista sobre a formulação de identidade de uma criança negra? Como a escola acaba por ser um importante instrumento para a perpetuação de uma sociedade racista? Mais do que isto, como podemos buscar formas de atuações conjuntas que orientem as trilhas de novos caminhos?

Visando responder a tais perguntas, procuramos elaborar uma pequena análise fundamentada em nossas breves experiências no universo educacional e, sobretudo, as relações étnico-raciais que são estabelecidas neste universo.

A importância da participação coletiva para construção de um espaço menos racista é fundamental, envolvendo a participação de todas as pessoas que contribuem com o ambiente educativo. Todo educador precisa ter percepção no espaço e relacionar-se com questões do cotidiano da realidade social desse espaço, sendo este um primeiro passo para desconstruir estereótipos e impedir formações de traumas psíquicos às crianças negras. Entendemos desta forma que a contribuição partilhada possibilita um trabalho fluido e contínuo de conscientização e um aumento da autoestima à criança negra, conscientização e percepção sobre a importância e valorização de uma cultura e estética negra para a criança não-negra, criando dessa maneira um espaço de sociabilidade em que seja valorizada a diversidade.

Por diversidade entendemos, aqui, o reconhecimento e a valorização das especificidades de cada grupo, sem a necessidade de que alguma criança ou algum adolescente se sintam impulsionados a negar-se como participantes de um determinado grupo. Podemos observar que infelizmente isto não é a regra em nossos espaços educacionais, onde **a questão racial é minimizada e sintetizada na pedagogia de que “somos todos iguais”, corroborando desta maneira a perpetuação do mito de uma democracia racial no Brasil. Entendemos que o que enriquece essa discussão é reconhecermos que vivemos as diferenças. O que devemos ter como fim pedagógico é respeitar essas diferenças.**

Como podemos operacionalizar nossas condutas para alcançar este fim? Não temos a pretensão de dar respostas, como se fosse uma orientação de conduta exata e nos colocar numa posição arrogante de nos sentirmos donos da verdade. No entanto, nossas experiências em espaços educacionais, sejam escolas ou espaços de acesso público à cultura, nos autorizam a, ao menos, levantar algumas hipóteses para o que acreditamos criar condições para caminharmos rumo a mudanças.

Primeiro, como já dito, perceber-se no espaço em que trabalhamos é uma excelente ferramenta de contato e forma de lidar com a criança ou o adolescente, possibilitando que atentemos às diversas formas de agressão racistas entendidas no próprio espaço e, em não raras vezes, infelizmente, pelo próprio educador. Trabalhar esta percepção pode levar a uma maior sensibilidade e possibilidade de uma interferência sadia em situações que aparentemente são inofensivas, mas causam efeitos extremamente negativos na psique de uma criança que seja alvo delas, como, por exemplo, piadas ou brincadeira que acabem por inferiorizar o alvo perante outros, em razão de sua origem étnica.

O trabalho de combate ao racismo é algo de longo prazo, exigindo uma dedicação de todos os envolvidos no espaço educacional. É importante entender que, dentro desses espaços, todas as pessoas que o formam em suas relações com a criança ou o adolescente precisam ver-se como agentes educacionais, de forma que o segurança, o recepcionista, o responsável pela limpeza, o educador, o diretor e todas as funções compreendidas por esse espaço precisam ter ciência e direito de formação que lhes possibilitem uma melhor relação com o público com o qual lidam. Outra coisa que devemos - precisamos - dizer, é que o potencial para se obter maior sucesso nessa empreitada se torna maior quando se tem em mente que esse é um processo que se inicia na idade infantil e se estende pela adolescência, não se encerrando em apenas um semestre escolar, mas perpassando por todos os ciclos letivos.

A abordagem da questão racial deve ser contínua, assumindo-se que não se trata apenas de um mero tema, mas, sim, da busca por uma nova forma de relação, sempre mantendo como ideia central que o respeito ao outro é fundamental. O racismo é um processo que leva à desumanização de quem é atingido por ele (diminuição da autoestima e da dignidade, negação da identidade). Uma relação pedagógica desumanizada reforça a perpetuação do racismo e de seus efeitos nefastos na psique de uma criança negra e também de adolescentes.

Para captarmos melhor como o racismo impacta na psique, devemos ter em mente qual a real dimensão de uma sociedade com um histórico racista, como a nossa. Para tanto, devemos apontar para o processo de construção de estereótipos negativos acerca das belezas negras, das culturas negras, das histórias negras (entendendo esses plurais como diversidade e complexidade do continente africano e de suas raízes difundidas pela diáspora africana), opostos à beleza “oficial”, à cultura “oficial” e à história “oficial”, sempre com referenciais europeus. Dessa maneira, como uma criança negra se relacionará com o que lhe é mostrado a partir de uma ótica do “positivo” e do “negativo”, sendo que do primeiro nada lhe parece com a gente? Há a necessidade então de desconstrução desse maniqueísmo atroz, mostrando que há, sim, uma história africana e de sua diáspora, também

muito rica e positiva, utilizando para tanto uma estratégia de romper com o reducionismo acerca do continente africano e de sua diáspora (reducionismo por si só é uma técnica utilizada para a construção de estereótipo).

Ou seja, trata-se de mostrar questões como a importância do continente para o desenvolvimento do cristianismo, através, por exemplo do Império de Axum, localizado onde hoje é a Etiópia e cujo cristianismo é mais antigo que o do próprio Império Romano. Ou, também, a importância da contribuição do continente para o desenvolvimento de pensamentos filosóficos e científicos anteriores aos da própria Europa, como, por exemplo, se pode ver ao se estudar o antigo Império do Egito ou o Império do Mali. É necessário apresentar organizações políticas e civis complexas, configurando estados com legislações e governos sólidos, como, por exemplo, o Reino do Kongo.

Explorar todas essas facetas da história do continente africano constitui uma forma de sair desse ciclo de reducionismo a cuja visão todos nós acabamos nos habituando. Ou seja, é necessário dar um primeiro passo para a desconstrução de toda uma rede de estereótipos que foi criada acerca do continente africano e de sua diáspora. Avaliar esse lado é não somente desconstrução de uma realidade, mas também criação de uma nova identidade, de uma nova percepção da criança sobre sua história, seu passado, seus referenciais. Trata-se de desencadear um processo que chamamos de empoderamento, ou seja, de positivar aquilo que nos é mostrado como sendo negativado (ou negativo?) e recriar nossa identidade com base nessas novas perspectivas.

Dito tudo isso, forçamos aqui a seguinte reflexão: o combate ao racismo nos espaços educacionais deve dar-se tão-somente a partir da apresentação de conteúdos? Acreditamos que não. Para nós, pouco adianta um educador dar aula a respeito de todo o continente africano se sua maneira de se relacionar com o aluno e com o espaço permanecer calcada numa lógica distanciada e desumanizada, ou seja, seus esforços serão em vão.

Um exemplo concreto, para ilustrar melhor situações que acarretem um empoderamento infantil, é o Projeto Abena, trabalho idealizado por nós que se desenvolve no bairro do Peruche, zona norte de São Paulo, no espaço educacional Casa do Vô. Ele consiste em atividades voltadas ao universo infantil, para crianças e adolescentes com idade entre 5 e 18 anos, e busca, por meio de brincadeiras e jogos de origem africana, inserir as crianças e os adolescentes no mundo afro-diaspórico e lhes explicar aspectos relacionados ao continente africano que fujam aos estereótipos e reducionismos que lhes são apresentados. Assim, realiza-se uma atividade como, por exemplo, o *mbube mbube*, uma brincadeira comum em Gana (país do oeste africano), que se assemelha à nossa conhecida cabra-cega. A prática desta e de outras brin-

cadeiras tem como objetivo criar, por meio do lúdico, uma aproximação do continente africano com as crianças e, dessa forma, apresentar-lhes o país de origem da brincadeira (cultura, povos, religião, história, localização geográfica).

Essa mesma lógica é aplicada por meio de muitas outras brincadeiras de diversos outros países, tais como, zama-zama, pega-cauda, terra-mar, mancala etc. O Projeto Abena trabalha também com a mediação de leitura com livros infantis que se proponham dar um enfoque na questão racial, realizando pequenas rodas de conversa a respeito de assuntos que são tratados pelo livro. Um exemplo: mediações com o livro *O mundo no black power de Tayó*, da escritora Kiusam de Oliveira, com posterior roda de conversa para uma abordagem a respeito dos cabelos crespos.

Por onde passamos, tentamos semear nossos aprendizados, o que nos dá grande prazer e com o tempo vamos recolhendo frutos em conjunto com outras pessoas que nos ajudam a regá-los. Wheller, em todas as escolas pelas quais passa, como professor de sociologia, acumula percepções de alunos que começam a reconhecer sua identidade e procuram saber sobre suas raízes. Em não raras vezes alunos ou alunas vieram buscar com ele mais fontes de informações, que extrapolavam o âmbito do conteúdo apresentado em aula. Já Ana Caroline, em seu trabalho na Fábrica de Cultura, dentro da biblioteca, entre uma mediação de leitura e uma brincadeira e outra, percebe uma criança imaginando que pássaros também podem ter *black power* e ver meninos e meninas encontrando pessoas como suas referências de identidade, perguntando e se interessando pelos seus adereços ou suas vestimentas, tais como turbantes, por exemplo.

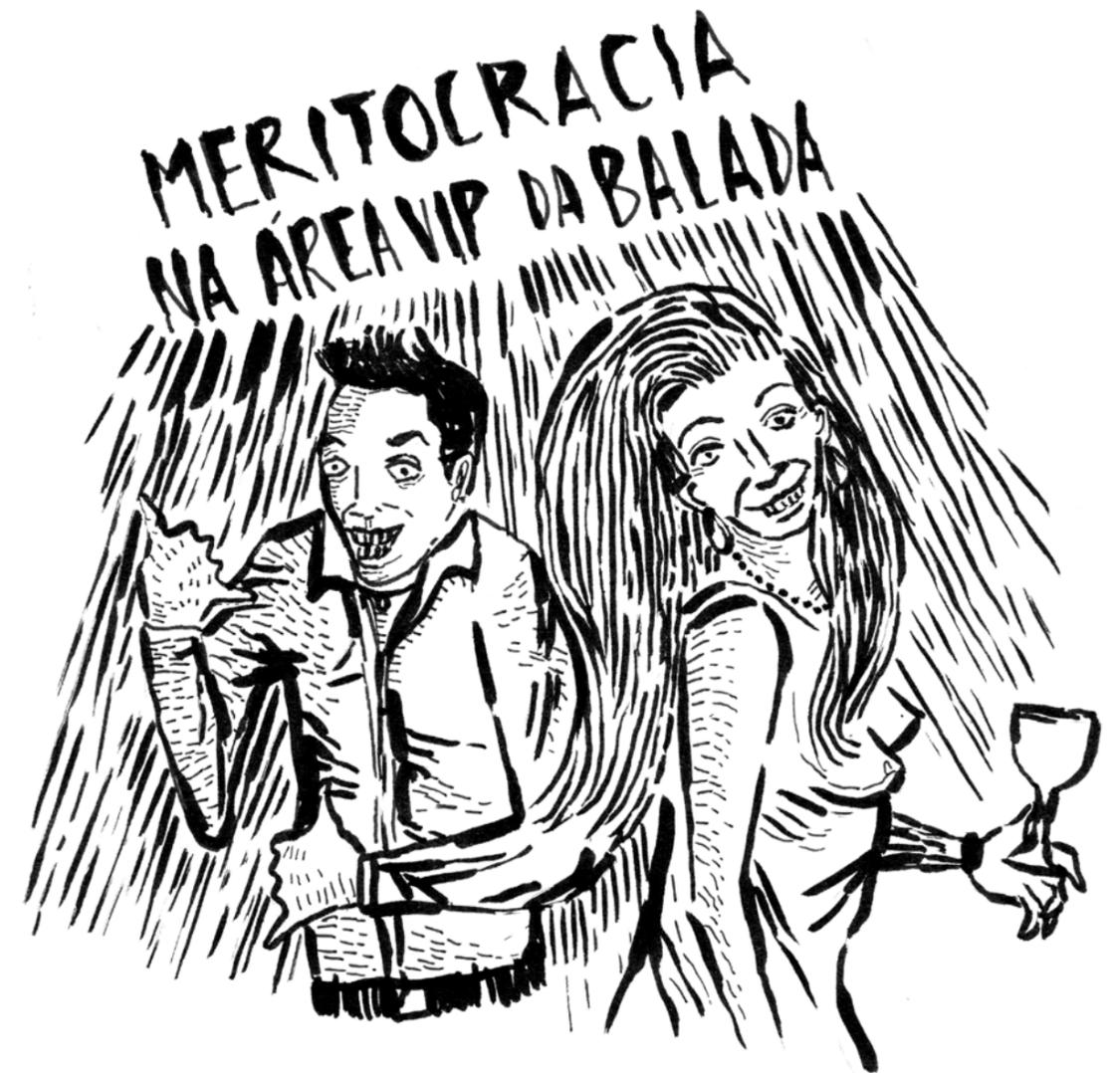
Outro trabalho que construímos é o Terça Afro, em conjunto com Mariana Pereira e Danuza Novaes. A proposta do projeto é, todas as terças-feiras, realizar encontros no Centro Cultural da Juventude, na zona norte de São Paulo, para uma roda de conversa sobre questões raciais, sempre com uma temática diferente que busque abordar nossa identidade, história, cultura, com convidados especialistas nessas temáticas. A dinâmica dessas atividades tem um caráter intimista (a própria circularidade de uma roda de conversa tem esse propósito), o que acaba por proporcionar uma intensa troca de conhecimento entre convidado e público presente. O projeto é aberto a todos, independentemente da faixa etária. No entanto, uma coisa que vem nos animando muito é a participação de alguns adolescentes, estudantes de ensino médio, garotas e garotos, que comparecem de forma assídua e sempre demonstram grande interesse e satisfação em estarem presentes.

O Projeto Abena e também o Terça Afro são ainda muito pequenos para mudar a realidade. Além disso, essas crianças e esses adolescentes, em suas escolas ou outros espaços educacionais, nem sempre vão se deparar com essas atividades ou informações, e nem com a forma como elas são por nós transmitidas. Poucas são as escolas ou outros espaços educacionais que terão foco em atividades desse tipo, a ser realizadas como plano pedagógico geral entre os educadores, ou seja, de maneira coletiva, o que infelizmente diminui em muito seu potencial. Alguns professores da rede pública procuram levar à sala de aula atividades e conteúdos com objetivo de seguir adiante com essa temática, mas sempre se queixam de trabalharem de maneira individual, sem conseguir despertar a percepção, entre os demais educadores, de que apenas uma "semana da consciência negra" não é o suficiente - e isso quando se tem essa semana...

É evidente que o caminho é longo. Mas, dando os primeiros passos e mantendo o compasso, temos certeza de que chegaremos lá.

Kiko Dinucci









Andrea Dip*

* Abertura e trecho escolhido da reportagem “Clandestinas”, disponível na íntegra em <apublica.org/2013/09/um-milhao-de-mulheres/> (Agência Pública de Reportagem e Jornalismo Investigativo, 17/09/2013).

Na mesa de madeira em frente a porta de uma sala de audiências no Fórum criminal de São Paulo, repousa uma lista com os processos a serem julgados naquela tarde. Em alguns minutos, será a vez de Marta¹ ser absolvida sumariamente ou ir a júri popular e pegar até 4 anos de prisão, como explica a defensora pública Juliana Belloque, que atua a seu favor. A primeira folha do processo diz que Marta “provocou aborto em si mesma” e isso basta para condená-la, já que a prática é crime previsto pelo artigo 124 do Código Penal. Mas, quem seguir lendo os autos, saberá que Marta tinha 37 anos, era mãe solteira de 3 filhos pequenos (com idades entre um e seis anos de idade), vinha de um histórico de abandono por parte dos pais das crianças (inclusive o da gravidez que interrompeu) e estava desempregada quando, em 2010, em um ato de desespero, comprou um remédio abortivo de uma prostituta por 250 reais, tirados de sua única fonte de sobrevivência - a pensão da filha. Descobrirá também que Marta é pobre, só completou o primeiro grau, e que morava com os filhos em um bairro afastado de São Paulo quando, três dias após introduzir o remédio na vagina (de forma incorreta, já que não tinha a quem pedir orientação), ainda não havia parado de sangrar e de sentir fortes dores, e por isso procurou o pronto atendimento de um hospital público de seu bairro. O leitor ficará surpreso ou aliviado, dependendo de suas convicções, ao saber que a médica que a recebeu, imediatamente fez a denúncia à Polícia Militar, explicando que retirou uma “massa amorfa” de seu útero, “provavelmente” uma placenta resultante de um aborto mal sucedido.

“Não existe prova da gravidez, a única coisa é o depoimento desta médica dizendo que retirou uma quantidade grande de massa amorfa que ela avalia como placenta do útero dessa mulher, que chegou com um sangramento no hospital. Enquanto a mulher está hospitalizada essa médica chama a polícia militar e, enquanto ela está internada, a PM vai até a casa dela, sem mandato, e apreende um lençol sujo de sangue e um balde. Não tinha feto, medicamento, caixa, nada. Apenas um lençol sujo de sangue e um balde, em uma casa

muito pobre. Com isso se instaura o inquérito policial. Quando ela é liberada, é levada até uma delegacia e existe uma confissão extrajudicial ao delegado. Essa mulher nunca é ouvida em juízo para confirmar ou não essa confissão” resume a defensora Juliana enquanto esperamos.

Marta aceitou assinar uma confissão para obter a suspensão condicional do processo - prevista para penas mínimas de até um ano, quando o réu é primário e não responde por outro processo criminal, e que suspende o caso por um período de 2 a 4 anos, desde que o acusado cumpra algumas condições como comparecer periodicamente em juízo para atualizar endereço, justificar ocupação lícita, prestar serviços à comunidade entre outras - mas ela deixou de cumprir essas condições e o processo seguiu o curso. Quando pergunto à defensora se ela acredita que a mulher possa ir realmente a júri popular, ela diz que nunca viu isso acontecer mas que não é impossível. E explica que pretende mostrar ao juiz que o processo é marcado por violações, como a falta de provas, já que não há feto, o testemunho extraoficial porque ela não chegou a ser ouvida em juízo, a denúncia feita por uma médica que quebrou o sigilo de sua relação com a paciente, as buscas sem mandato, a falta de uma perícia e de um exame de corpo e delito. “As mulheres costumam assinar a confissão porque chegam muito fragilizadas e querem se livrar daquilo o mais rápido possível. Os casos que chegam para nós são bem parecidos: mulheres pobres, sozinhas, com filhos, sem antecedentes criminais, que praticam o aborto inseguro em um momento de desespero e que são denunciadas pelos profissionais que as atendem nos hospitais públicos. Os companheiros não existem, nem aparecem seus nomes nestes processos” diz a defensora. Como Marta está desaparecida, a audiência aconteceria sem sua presença, mas foi adiada porque a médica, única testemunha de acusação, estava de férias. Marta ali é um número, um crime que será julgado em alguns meses. Mas também é uma em um milhão de mulheres que, apesar da lei, da religião e da sua opinião pessoal, buscam o aborto clandestino no Brasil todos os anos. Com sorte, fugiria da pior estatística: a de que a prática insegura mata uma mulher a cada dois dias no país e é a 5ª causa de morte materna.

Andrea Dip*

* Abertura da reportagem “Na hora de fazer não gritou”, disponível na íntegra em <apublica.org/2013/03/na-hora-de-fazer-nao-gritou/> (Agência Pública de Reportagem e Jornalismo Investigativo, 25/03/2013).

Eu tive meu filho em um esquema conhecido por profissionais da área da saúde como o limbo do parto: um hospital precário, porém maquiado para parecer mais atrativo para a classe média, que atende a muitos convênios baratos, por isso está sempre lotado, não é gratuito, mas o atendimento lembra o pior do SUS, porém sem os profissionais capacitados dos melhores hospitais públicos nem a infraestrutura dos hospitais caros particulares para emergências reais. Durante o pré-natal, fui atendida por plantonistas sem nome. Também não me lembro do rosto de nenhum deles. O meu nome variava conforme o número escrito no papel de senha da fila de espera: um dia eu era 234, outro 525. Até que, durante um desses “atendimentos” a médica resolveu fazer um descolamento de membrana, através de um exame doloroso de toque, para acelerar meu parto, porque minha barriga “já estava muito grande”. Saí do consultório com muita dor e na mesma noite, em casa, minha bolsa rompeu. Fui para o tal hospital do convênio já em trabalho de parto.

Quando cheguei, me instalaram em uma cadeira de plástico da recepção e informaram meus acompanhantes que eu deveria procurar outro hospital porque aquele estava lotado. Lembro que fazia muito frio e eu estava molhada e gelada, pois minha bolsa continuava a vazar. Fiquei muito doente por causa disso. Minha mãe ameaçou ligar para o advogado, disse que processaria o hospital e que eu não sairia de lá em estágio tão avançado do trabalho de parto. Meu pai quis bater no homem da recepção. Enquanto isso, minhas contrações aumentavam. Antes de ser finalmente internada, passei por um exame de toque coletivo, feito por um médico e seus estudantes, para verificar minha dilatação. “Já dá para ver o cabelo do bebê, quer ver pai?” mostrava o médico para seus alunos e para o pai do meu filho. Consigo me lembrar de poucas situações em que fiquei tão constrangida na vida. Cerca de uma hora depois, me colocaram em uma sala com várias mulheres. Quando uma gritava, a enfermeira dizia: “pare de gritar, você está incomodando as outras mães, não faça

escândalo”. Se eu posso considerar que tive alguma sorte neste momento, foi o de terem me esquecido no fim da sala, pois não me colocaram o soro com ocitocina sintética que acelera o parto e aumenta as contrações, intensificando muito a dor. Hoje eu sei que se tivessem feito, provavelmente eu teria implorado por uma cesariana, como a grande maioria das mulheres.

Não tive direito a acompanhante. O pai do meu filho entrava na sala de vez em quando, mas não podia ficar muito para preservar a privacidade das outras mulheres. A moça que gritava pariu no corredor. Até que uma enfermeira lembrou de mim e me mandou fazer força. Quando eu estava quase dando a luz, ela gritou: “para!” e me levou para o centro cirúrgico. Lá me deram uma combinação de anestesia peridural com raquidiana, sem me perguntar se eu precisava ou gostaria de ser anestesiada, me deitaram, fizeram uma episotomia (corte na vagina) sem meu consentimento - procedimento desnecessário na grande maioria dos casos, segundo pesquisas da medicina moderna - empurraram a minha barriga e puxaram meu bebê em um parto “normal”. Achei que teria meu filho nos braços, queria ver a carinha dele, mas me mostraram de longe e antes que eu pudesse esticar a mão para tocá-lo, levaram-no para longe de mim. Já no quarto, tentei por três vezes levantar para ir até o berçário e três vezes desmaiei por causa da anestesia. “Descanse um pouco mãezinha” diziam as enfermeiras “Sossega!” Eu não queria descansar, só estaria sossegada com meu filho junto de mim! O fotógrafo do hospital (que eu nem sabia que estava no meu parto) veio nos vender a primeira imagem do bebê, já limpo, vestido e penteado. Foi assim que eu vi pela primeira vez o rostinho dele, que só chegou para mamar cerca de 4 horas depois.

Faz exatamente nove anos que tudo isso aconteceu e hoje é ainda mais doloroso lembrar porque descobri que o que vivi não foi uma fatalidade, ou um pesadelo: eu, como uma a cada quatro mulheres brasileiras, fui vítima de violência obstétrica.

1 Nome trocado para preservar a identidade da entrevistada.

Quando a mulher não se pertence: o aborto, o parto e o direito ao corpo

Helena Zelic, Beatriz Trevisan, Gabriella Beira, Priscylla Piucco e Bárbara Fernandes. Desenhos: Helena Zelic e Gabriela Sakata. Revista Capitolina



quer andar na rua com segurança. No ano passado, foi feita uma pesquisa online, organizada pelo coletivo Think Olga, sobre o assédio nas ruas. Dessa pesquisa, decorreu a campanha “Chega de Fiu-Fiu”, expondo os dados coletados. Das mais de sete mil mulheres que responderam o questionário, 99,6% disseram que já sofreram algum tipo de assédio e, entre elas, 86% não acham legal receber cantada. Apesar de a pesquisa não ter valor acadêmico formal é alarmante e muito assustador saber que, dentre sete mil mulheres, quase a totalidade já sofreu assédio nas ruas.

E, mais que isso, tamanha quantidade de assédio também mostra que somos forçadas a ter medo de estar no espaço público - porque, afinal de contas, historicamente o lugar da mulher foi o espaço privado, o meio doméstico, o lar, onde podiam nos silenciar em paz. Sair de casa e passear por aí, por exemplo, é sempre mais difícil quando somos meninas. Porque é perigo mesmo, e então os pais colocam mais mil obstáculos, que não colocariam aos nossos irmãos homens, por exemplo. Depois, quando essas meninas crescem e se tornam mulheres adultas, acabam trabalhando em casa, ou trabalhando fora e também em casa - a conhecida dupla jornada -; ou muitas vezes com trabalhos precarizados e voltados apenas para o feminino, por imposições que claramente provêm da estrutura da divisão sexual do trabalho, que muito ajuda na manutenção do capitalismo.

Mas isso não é tudo. Os exemplos acima não são nem metade das violências sofridas por mulheres, violências estas cuja mensagem final é, sempre, algo como “o mundo não foi feito para mulheres”. E o pior de tudo é que isso é verdade: o mundo não foi mesmo feito para mulheres. Se vivemos em um mundo patriarcal e capitalista feito por homens e para homens, definitivamente esse não é nosso lugar. Por isso lutamos. Enquanto não conseguimos mudar tudo, mulheres são violentadas todos os dias. O que seria o estupro, por exemplo, senão uma maneira (completamente desumana e absurda, porém também sistemática e estrutural) de dizer às mulheres que seus corpos não as pertencem?

Acontece que o processo para tomarmos de volta nosso corpo também é muito complexo e doloroso, principalmente se temos que fazê-lo sozinha, enquanto o universo todo está nos dizendo “volta, esse não é o caminho, você não tem esse direito”. É por isso que acreditamos que o feminismo é tão importante - não precisamos passar por isso sozinhas, não precisamos passar por isso nos comparando a outras meninas e acreditando que somos

competidoras. Podemos tomar de volta o poder sobre nós mesmas.

Quando nos unimos coletivamente, podemos batalhar pelas pautas que nos são tão caras e urgentes. No que diz respeito ao corpo da mulher, uma coisa é certa: historicamente somos vistas como geradoras. Entendidas como mães ou futuras mães, infinitos problemas recaem sobre nós. Desde crianças, o brinquedo que nos é destinado é a boneca, muitas vezes como um pedaço de plástico imitando o formato de um bebê. Com algumas bonecas, dá até para brincar de limpar cocô. Quão absurda é uma sociedade que ensina suas meninas, desde pequenas, que seu único e verdadeiro destino é ser mãe? E mais: ser mãe e casada com um homem - porque mãe solteira não pode, é vista por aí como a “vagabunda da família”, e mãe lésbica também não, porque “onde já se viu mulher beijando mulher?”, dizem os lesbofóbicos de plantão - 6% das denúncias de estupro vêm de mulheres lésbicas estupradas por homens com o pretexto de “para aprender a gostar de homem”! Chocante. Decidir não ser mãe, também, nem pensar: é “ficar pra titia”. O que isso tudo significa?

Que a maternidade é praticamente compulsória.

Que os relacionamentos monogâmicos e heterossexuais são, para as mulheres, praticamente compulsórios.

Que, apesar de todos os avanços nas últimas décadas, as mulheres ainda precisam de muito mais. E, vale lembrar, esses tais avanços já conquistados não chegaram de graça; são decorrentes das tantas lutas feministas travadas com força e coragem pelo Brasil todo, e de mulheres que continuam lutando, por todas nós, para que um dia possamos escolher por nós mesmas.

O que queremos dizer com isso: há um culto muito grande à gravidez, e por muitas vezes esta é entendida como uma etapa obrigatória e necessária na vida de qualquer mulher. Só que quem deve decidir se quer ou não passar por isso, se quer ter filhos, se prefere adotar, se só quer

criar gatinhos, e por aí vai, é a própria mulher. Cada uma de nós deveria ter a possibilidade de escolher se, como e quando queremos ter filhos. Além disso, aquelas mulheres que, por qualquer razão, não podem engravidar, sofrem preconceito por não poderem passar pelo estágio que, socialmente, é entendido como aquele que nos faz uma mulher de verdade. Mas engravidar não faz ninguém mais ou menos mulher. É preciso que se deixe de lado esses estereótipos sobre “o que é ser mulher”, pois eles nos limitam e nos subestimam. Nós sempre somos, no fundo, mais do que dizem que podemos ser.

Em um mundo onde a existência da pílula veio apenas depois de muito preconceito, a responsabilidade sobre a contracepção ainda recai única e exclusivamente sobre a mulher. Desde que foi lançada, a pílula anticoncepcional passou por pouca ou quase nenhuma modificação, justamente porque a indústria farmacêutica não está interessada no bem-estar e na saúde das mulheres e não investe em novas pesquisas para aprimorar este produto de acordo com as necessidades dos nossos corpos. Há um longo debate no meio feminista sobre o uso da pílula anticoncepcional, qual a sua necessidade, seus problemas, quais são os outros métodos alternativos. A adoção de procedimentos que impeçam uma gravidez de acontecer (como a cirurgia de ligadura das trompas uterinas) é extremamente cara e/ou de difícil acesso, ou seja: esses procedimentos não estão na nossa gama de opções de escolha. Só para exemplificar, para que uma mulher consiga realizar uma cirurgia de laqueadura¹, ela deve ter idade mínima de 25 anos e passar por várias etapas de justificativas, lembrando-nos, mais uma vez, que o nosso corpo não é nosso. Uma mulher não tem a opção de decidir não ser mãe. Se os métodos contraceptivos (que são, sim, falhos) não funcionam, dizem que é culpa nossa. Culpadas por transar sem o ob-

1 Ver drauziovarella.com.br/mulher-2/laqueadura/.

jetivo de procriar, por engravidar sem desejar, por não querer seguir em frente com a gravidez acidental.

Aborto, segundo o dicionário Aurélio, é a “expulsão espontânea ou provocada do produto da concepção antes do momento em que ele se torna viável”. A definição de aborto, pelo dicionário, já explica o embasamento legal do movimento feminista em defesa da descriminalização, pois **o que se defende é a interrupção da gravidez somente até o momento em que o embrião ou feto não possuir terminações nervosas, e portanto também não apresentar vida cerebral, já que estudos científicos indicam que esse período se estende até a 12ª semana de gestação (3 meses)**. Conforme o entendimento legal brasileiro, a vida se encerra com a inatividade cerebral, e assim podemos assumir que a inatividade cerebral é o conceito jurídico da “não-vida”, o que faz um feto de 12 semanas não ter vida ainda. Assim, apesar de haver discussões sobre aborto tardio, o mínimo que podemos dizer é que, segundo a própria lei do nosso país, a possibilidade de abortar nesses termos e períodos segue, sim, a lógica vigente e, por isso, temos motivos de sobra para exigir a legalização. Por questões diversas, muitas pessoas entendem o aborto como uma interrupção da vida e como uma decisão sobre a vida de outro ser. Mas decidir que ninguém pode abortar também é uma decisão sobre a vida de outra pessoa.

Ninguém quer que os procedimentos abortivos sejam descriminalizados por ter muita vontade de abortar algum dia. Junto à legalização do aborto, é preciso incentivar a prevenção contraceptiva, para que abortos sejam cada vez menos necessários. Este incentivo à prevenção não pode, porém, seguir uma lógica machista - a qual ensina apenas às mulheres a prevenção e a responsabilidade sobre uma possível gravidez, pois isso retira todo o valor educativo e construtivo de se lidar com o assunto, além de colaborar mais ainda

com a lógica daqueles relacionamentos heterossexuais que apenas favorecem homens e vêem o corpo da mulher como objeto. É preciso, além de tudo, lutar por uma educação que contemple o feminismo, as igualdades de gênero e proponha novos horizontes às suas educandas, através do diálogo sincero e respeitoso, para que assim elas aprendam consigo mesmas a lidar com suas sexualidades, seus corpos e suas especificidades de uma maneira mais saudável e autônoma.

Mas não podemos ficar paradas esperando as mudanças cheguem. Mulheres já abortam. O aborto é uma realidade que existe há muitos séculos, queiram as pessoas ou não. Segundo dados internacionais da Organização Mundial da Saúde (que inclusive se posiciona a favor do abortamento seguro e legalizado), a cada ano, cerca de 208 milhões de mulheres ficam grávidas e, dentre elas, 123 milhões relatam a gravidez como desejada, levando a um nascimento com vida, ou a um abortamento espontâneo, ou a uma morte fetal intrauterina. As outras 85 milhões não desejam a gravidez. Dessas 85 milhões que engravidam sem terem planejado, a estimativa aproximada é de que 26 a cada 1.000 mulheres acabam optando pelo aborto. E a realidade das práticas clandestinas de aborto configura uma realidade péssima: **criminalizar o aborto não salva vidas, criminalizar o aborto mata mulheres.**

Neste ano, o país todo soube dos casos de Jandira dos Santos e Elisângela Barbosa, mulheres que foram brutalmente assassinadas ao se dirigirem a clínicas clandestinas de aborto. As duas mulheres se tornaram notícia de jornal, mas e as tantas outras que morreram e ninguém falou nada? Quantas outras não ficam machucadas, sequeladas, traumatizadas física e psicologicamente, entre tantas outras dificuldades, por causa de uma lei que é ineficaz e anti-mulher? Sim, anti-mulher. Uma lei que criminaliza as mulheres por decidirem sobre seus corpos e seus futuros não é "pró-vida", é misógina. A realidade é que as mulheres com melhores condições financeiras podem recorrer a clínicas clandestinas que cobram caro para o serviço. Porém, mesmo as que têm condições de arcar com os custos de um aborto clandestino em clínica não estão imunes aos perigos que isso representa para a sua saúde: nossos psicólogos não estão preparados para cuidar de pessoas que passaram por este processo e nossos médicos não estão preparados para cuidar das implicações físicas de um aborto. Mesmo depois do processo em si, sentimos medo de nos abrir com médicos e psicólogos que não só poderão não ajudar, dada a falta de preparo sobre o tema, como poderão nos distrair e prejudicar o processo, ver-nos como criminosas e frias, pois é isso que a criminalização do aborto ensina aos membros da nossa sociedade.

Porém, o problema maior está na relação das mulheres pobres com o aborto. Estas também, com a criminalização, não deixam de abortar, mas o fazem de modo mais inseguro ainda. Por não poderem arcar com os custos de uma clínica, muitas acabam realizando o aborto por si mesmas, em locais insalubres e contando muitas vezes apenas com a ajuda de poucas pessoas que não necessariamente têm aptidão para as socorrerem caso alguma coisa dê errado. Esta difícil situação muitas vezes resulta em morte ou em sequelas tanto físicas quanto psicológicas. A questão do aborto não é, portanto, somente de gênero, mas é também mais uma forma de exclusão por classe social. E, com o recorte de classe, vem também o de raça, pois são as mulheres negras as mais segregadas e exploradas. Segundo a pesquisa "Itinerários e Métodos do Aborto Ilegal"², realizada por Debora Diniz e Marcelo Medeiros em 2012, com dados coletados em cinco capitais brasileiras, a maioria das mulheres que abortam são negras e com até 19 anos. O que podemos verificar com a pesquisa é que há uma evidente e preocupante diferenciação sociorracial na problemática do aborto. "As mulheres negras relatam menos a pre-

sença dos companheiros do que as mulheres brancas", relatam os pesquisadores. "Dez mulheres informaram ter abortado sozinhas e sem auxílio, quase todas eram negras, com baixa escolaridade [ensino fundamental] e quatro delas mais jovens que 21 anos". Em outras palavras, o aborto pode acontecer em qualquer classe social, com mulheres de quaisquer raças, contudo o número de incidência da prática abortiva insegura é visivelmente mais alarmante para mulheres pobres, negras e jovens.

Hoje o aborto é a quinta maior causa de morte materna no país, é o que afirma o presidente do Conselho Federal de Medicina, Rodrigo Luiz D'Ávila. Os dados chocaram o conselho e o levaram a se posicionar favoravelmente ao aborto descriminalizado e, conseqüentemente, seguro. Muitas mulheres morrem pois se submetem a métodos arriscados e, se não morrem durante o procedimento, morrem no pós, porque não podem recorrer ao atendimento hospitalar - têm medo e, caso o façam, correm o risco de serem presas.

Segundo a Anistia Internacional, organização não governamental defensora dos direitos humanos, anualmente cerca de um milhão de brasileiras recorrem a abortos clandestinos e 20% delas morrem em decorrência do processo³. O Estado brasileiro, porém, dominado por forças conservadoras e fundamentalistas fortíssimas, se nega a ceder neste ponto. Mesmo o aborto em casos de estupro e risco de vida, já legalizado atualmente, é uma pauta muito frágil, que exigiu muitos esforços para ser aprovada, e ainda assim sofre ataques à sua aplicação⁴. O Estado tem a obrigação de assegurar aos seus cidadãos o acesso à saúde de qualidade, e, para garantir esse acesso, é necessária a implementação de políticas públicas voltadas a sanar o problema em evidência. Enquanto

mulheres morrerem pela criminalização do aborto, persistirá a culpa nos ombros do Estado que insiste em priorizar direitos de um nascituro em prejuízo do direito à vida e à dignidade da pessoa humana da mulher.

O aborto, que deveria ser visto acima de tudo como uma questão de saúde pública e autonomia feminina, é visto ainda por muitas pessoas como uma questão religiosa e moral. Porém, em um país que tem sérios problemas em separar a Igreja do Estado e em preservar sua própria laicidade, a influência que a religião tem sob a legislação ainda é grande. Muitas religiões vêm o começo da vida no ato da fecundação, fazendo com que o aborto em qualquer estágio seja visto como um assassinato. Esta, porém, é a visão de alguns setores religiosos que, sem embasamento científico, não deveriam ter tamanha influência sobre a liberdade de todas as mulheres em poder decidir. O curioso é que a Pesquisa Nacional do Aborto⁵, realizada pela Universidade de Brasília com o apoio da Agência Ibope Inteligência e do Ministério da Saúde, traçou o perfil da mulher brasileira que aborta e este vai, muito provavelmente, desconstruir sua crença de quem aborta. É importante destacar que os dados apresentados nesta pesquisa mostram, principalmente, o número de abortos minimamente seguros realizados - ainda que ilegais -, tendo em vista o perfil socioeconômico das entrevistadas e que, ainda, a pesquisa entrevistou 2.002 mulheres das capitais brasileiras e de municípios acima de 5 mil habitantes, enquanto a pesquisa anteriormente citada, Itinerários e Métodos do Aborto Ilegal, foi realizada em somente cinco capitais brasileiras (Belém, Brasília, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador) e entrevistou 122 mulheres, mostrando, principalmente, os abortos inseguros. Segundo a Pesquisa Nacional do Aborto, a mulher brasileira que aborta tem de 25 a 34 anos, mais

da metade ganha de 1 a 5 salários mínimos, 65% é católica, 81% já teve filho e 64% é casada. A mulher que aborta é católica, mãe de família, e com renda própria.

O que reivindicamos é que a opinião de alguns não seja imposta a toda uma população como uma verdade absoluta. As pessoas e entidades que se autodeclararam pró-vida parecem não entender que, concordando ou não, mulheres continuam a abortar todos os dias, nas mais diversas situações, e é dever do Estado dar assistência médica e psicológica a essas mulheres.

Também dizem por aí que o aborto não-criminalizado seria o sinônimo da ausência total de regras. Acreditamos, porém, que a legalização do aborto significa justamente o contrário, pois garante que o procedimento seja seguro. Barbárie e ausência total de regras é, na verdade, a omissão do Estado perante tantas mortes decorrentes de aborto. No Uruguai, país vizinho que legalizou o aborto no final de 2012, foram realizados 6676 abortos em um ano. Nenhuma mulher morreu.

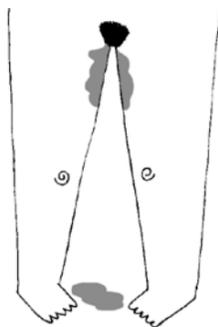
Já sabemos, então, que existe toda uma problemática sobre a maternidade. No entanto, mulheres têm filhos. Seja depois de um minucioso planejamento, seja por uma decisão de última hora, seja até por medo de abortar ou por não ver outra saída senão ter a criança, o fato importante é: inúmeras mulheres encaram a barra que é gerir e parir uma criança. Não que ter filhos seja ruim, não é isso que estamos dizendo. O problema é que sequer neste momento tão singular, que é a gravidez, o corpo da mulher é respeitado. A violência obstétrica se alastra pelos hospitais e maternidades, gerando lesões definitivamente desnecessárias, o que muita gente desconhece. O parto, ao deixar de ser enxergado como um momento do corpo da mulher, passa à categoria de cirurgia médica, e portanto muito mais mercantilizável. Perguntamos novamente: o corpo é realmente nosso? É possível que o

3 Ver agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2014-09/aborto-e-problema-de-saude-publica-alerta-anistia-internacional-e.

4 Ver www.revistacapitolina.com.br/quem-manda-em-nossos-corpos/.

5 Ver www.apublica.org/wp-content/uploads/2013/09/PNA.pdf.

2 Ver www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452010000100026.



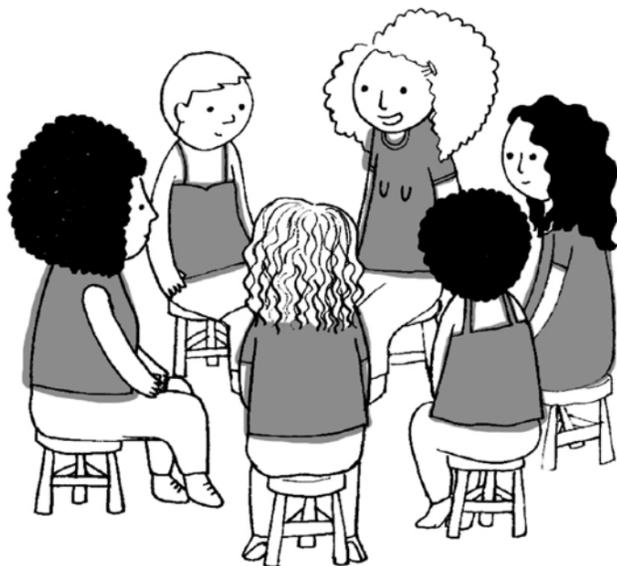
corpo seja nosso em uma sociedade que nos entende como produtos rentáveis, como coisas que geram lucro?

Se fosse nosso o corpo, e também mais nosso o mundo, não teríamos índices tão absurdos de cesáreas, cirurgias muitas vezes desnecessárias, sempre a favor do mercado da medicina, e que muitas vezes são responsáveis por graves danos à saúde da mulher. Será realmente necessário agendar data de parto, ao invés de respeitar o tempo da mãe e do bebê? Claro que existem casos em que a cesárea é necessária. O problema está em transformar esse método em padrão, situação denunciada inclusive pela Organização Mundial de Saúde⁶. Mulheres vêm parindo desde que o mundo é mundo e, antes, não precisavam de cirurgias cortando suas barrigas, mas ainda assim seus filhos nasciam. É um erro a modernidade querer excluir todas as experiências e sabedorias que são saudáveis e muito humanas/humanizadoras, em detrimento de novos métodos nem sempre necessários ou apenas convenientes a quem precisa. Ainda segundo a OMS, o número de cesáreas recomendado no país gira em torno de 15%, mas hoje, no Brasil, segundo uma pesquisa da Fiocruz junto com instituições científicas, o número de cesáreas é de 52% e, no setor privado, chega a 88%!

Não se interessam em saber quais as necessidades, dores e sensações da mulher durante o parto. Não tomam o cuidado básico de manter ileso o corpo da mulher, sendo públicas diversas denúncias de cortes na genitália - procedimento chamado de episiotomia - cuja necessidade científica nunca foi explicada. É fácil falar de mutilação genital em outros continentes, mas ao mesmo tempo esquecer de pontuar a mutilação genital que ocorre nos insensíveis partos dos hospitais brasileiros.

É não somente de procedimentos invasivos físicos é

feita a violência obstétrica, pois o abuso psicológico é também muito presente. Em uma sociedade onde a mulher é vista como inferior e submissa, o ambiente médico torna-se mais um espaço de agressão verbal. Médicos desumanizados, que enxergam as mães como meros corpos que não podem sentir dor, arrependimento, medo ou quaisquer sensações e sentimentos que forem naturais. Dessa forma, o parto, momento que deveria ser da mulher e do novo ser humano que está para nascer, se transforma em mais um episódio de tortura física e psicológica. E essa é uma realidade naturalizada, infelizmente. As mulheres estão condicionadas a aceitar os procedimentos, porque lhes são impostos sob uma suposta autoridade médica. No entanto sabemos que, por trás de todo desenvolvimento científico e toda adoção de determinado procedimento médico, está uma escolha política pelo privilégio masculino e, conseqüentemente, dominação feminina, além, é cla-



ro, pelo interesse do mercado farmacêutico; jamais pelo direito da mulher. Há mulheres que preferem agendar a data de seus partos e realizar cesáreas sem a real necessidade desse procedimento, mas percebemos isso como reflexo da educação hegemônica sobre o corpo da mulher, que nos priva da nossa própria natureza. Cabe ressaltar, também, a forma como tais maus-tratos se intensificam ainda mais quando as mulheres atendidas são negras, pois é neste momento que mais uma opressão é invocada: o racismo. Pesquisas já apontaram que, partindo da premissa racista de que mulheres negras são mais fortes, aguentam tudo e não merecem cuidados, o tratamento dado a elas durante o parto é, muitas vezes, mais bruto e grosseiro, chegando ao ponto de serem negadas anestésias e outras preocupações com o corpo dessas mulheres⁷.

Está mais do que óbvio que esta realidade não favorece a maternidade como experiência autônoma e livre da mulher - pelo contrário, as garras do patriarcado e do capital foram mais uma vez capazes de se apropriar da "escolha" pela maternidade para transformá-la em mais uma das inúmeras dores a que somos submetidas. Até nos momentos de mais intimidade que temos com nosso corpo, não podemos respeitar o tempo dele, nem sentir, nem agir. Somos praticamente vendadas, cortadas e mutiladas; para depois que a criança nasça, estejamos dopadas, doloridas e submetidas às decisões da equipe médica, que não leva em conta as necessidades da mãe e nem da criança. É preciso pensar numa medicina que esteja unida à mulher e que dê todo suporte e principalmente informação, para que possamos escolher a melhor maneira

de gerir, parir e também criar nossos possíveis filhos. E, para isso, **os institutos, universidades e cursos de saúde precisarão ouvir, finalmente, o que as mulheres têm a lhes dizer e, mais ainda, o que as mulheres querem e precisam construir.**

Se sabemos que, a princípio, o corpo não nos pertence, e desta dominação decorrem tantos problemas, obstáculos, sofrimentos e opressões, também sabemos que esta relação não é impossível de mudar. Para isso, precisamos nos dar uma chance para conhecermos a nós mesmas e, a partir daí, descobrirmos,

trocarmos, experimentarmos o que este autoconhecimento significa e no que se relaciona com tantas outras ciências desenvolvidas por tantas outras mulheres. O corpo nos pertence, sim. Nós sabemos disso. E lutaremos unidas, para que o resto do mundo perceba e respeite isso. Alguns dirão que não temos o direito de mudar nada, que estamos ultrapassando os limites e que já conseguimos tudo o que precisávamos. E nós perguntamos de volta:

Quem será que disse o que é direito e o que não é?

Quem demarcou esses limites?

É, não temos mesmo o direito de mudar nada, nós estamos realmente ultrapassando os limites. Porque estes limites não servem a ninguém mais além dos homens, que se beneficiam deste sistema patriarcal.

Então, quando nos disserem "você passaram dos limites!", nós gritaremos em coro, cantaremos e dançaremos, porque finalmente estaremos chegando perto de uma sociedade mais livre, com todas as possibilidades para todas as mulheres: uma sociedade absolutamente feminista.

Referências de práticas feministas sobre o nosso direito ao nosso corpo

FRENTE NACIONAL PELA LEGALIZAÇÃO DO ABORTO

frentelegalizacaoaborto.wordpress.com

A Frente é auto-organizada, ou seja, formada apenas por mulheres. Estas mulheres pertencem a diferentes coletivos, grupos, organizações (ou então são independentes), mas se unem na Frente para construir ações mais amplas para a pauta do aborto em diversas regiões do país.

MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES

marchamulheres.wordpress.com

O movimento, internacional, começou no ano 2000, com a campanha "2000 razões para marchar contra a pobreza e a violência sexista". A partir daí, suas ações continuaram, com atividades e mobilizações sobre diversas pautas, sendo a do corpo da mulher crucial para debates sobre aborto, sexualidade, mercantilização, terra etc. Com o princípio da auto-organização de mulheres a partir da base, e da aliança com movimentos sociais, a Marcha Mundial das Mulheres constrói um feminismo popular e anticapitalista, e grita: "seguiremos em marcha até que todas sejamos livres!"

CATÓLICAS PELO DIREITO DE DECIDIR

www.catolicasonline.org.br

ONG nascida no Brasil em 1993, em um contexto pós-ditadura militar de retomada de forças pelo movimento feminista no país e inspirada por grupos de mesmo nome atuantes nos Estados Unidos (Catholics for Choice) e na América Latina (Católicas por El Derecho a Decidir).

Atualmente presidido por Maria José Rosado Nunes, o grupo tem como missão principal atuar, dentro e fora da Igreja Católica, pelo fim do tabu em torno do aborto e por sua legalização no Brasil, levantando discussões sobre o direito e a autonomia da mulher diante de seu próprio corpo. Além disso, também trazem à luz pautas como o controle sexual promovido pela instituição, a laicidade do Estado e os direitos LGBT. A ideia é somar ideais e práticas feministas à sociedade e à religião, e assim criar uma visão progressista do catolicismo.

A militância do grupo se dá pela promoção de atividades como cursos, oficinas e palestras, e também pela produção de livros e artigos. Além disso, há também a articulação com outros movimentos sociais e a participação constante em discussões promovidas por órgãos estatais e internacionais acerca de políticas voltadas aos direitos humanos.

6 Ver <www.partodoprincipio.com.br/index.php#!cesareas-indesejadas/ci7tb.

7 Ver www.geledes.org.br/e-preto-nao-sente-dor-meu-irmao/#axzz3FeRTgKo1.

Este coletivo feminista e anarquista é construído por mulheres na Bolívia e é bem conhecido por suas ações de grafite e pixo. São responsáveis pelo debate sobre o aborto de uma maneira muito responsável, tendo inclusive publicado o livro “No se puede descolonizar sin despatriarcalizar” (em tradução livre: “não se pode descolonizar sem despatriarcalizar”). Este ano, estão marcando presença na 31ª Bienal de Arte de São Paulo, com a instalação *Espaço para abortar*. A obra reúne relatos pessoais, em primeira pessoa, de mulheres que abortaram, e como a situação toda se desenvolveu em relação ao descaso de familiares, amigos ou profissionais da área médica. Essas mulheres relatam suas dores e sofrimentos, o trauma que o ato lhes causou. Muito além do fato de abortar o corpo, sentiam-se abortadas de suas almas. Impossibilitadas de terem uma escolha segura, se expuseram a métodos perigosos, além do preconceito que as persegue até hoje. Gritam para que o mundo as veja e as escute, para que talvez seja exorcizada a dor de tanta repressão física e moral. Após aproximadamente um mês da abertura da exposição essa obra sofreu censura pela instituição, que, atendendo a críticas de grupos conservadores, passou a delimitar a obra apenas para o público maior de 18 anos. A medida é pouco construtiva, pois o conhecimento sobre a situação do aborto no Brasil é importante para meninas jovens também, inclusive como forma de aprendizado. Se temos meninas que passam por abortos antes dos 18 anos, é importante que a obra, tão rica, esteja disponível também a esse público. É importante, sim, avisar ao público que se trata de uma instalação pesada e que pode reavivar traumas e histórias antigas, mas delimitar desta maneira, com base na idade apenas, é uma atitude muito pouco pedagógica e aberta. A obra foi feita justamente para que o aborto seja desmistificado, com linguagem direta e clara, usando relatos reais, de pessoas reais, que sofreram e sofrem.

Esse coletivo desenvolve um trabalho de atenção totalmente voltada à saúde da mulher, partindo de uma premissa feminista e humanizada. O coletivo atua desde 1985 e, desde seu início, já atendeu mais de 6 mil mulheres, com apoio e acessibilidade. Seu método de trabalho é a crítica ao parto nos moldes clássicos da gineco-obstetrícia, valorizando métodos naturais e menos agressivos de parto. Além disso, o coletivo tem enfoque na educação sobre o corpo da mulher, para que esta se conheça melhor. Essas ações são realizadas por meio de oficinas ministradas pelo coletivo e cartilhas muito bem explicativas e ricas em detalhes.

GRUPO DE APOIO À MATERNIDADE ATIVA

www.maternidadeativa.com.br

O GAMA promove a conscientização e uma atitude mais ativa em relação à maternidade, tanto para profissionais da saúde quanto para gestantes. O grupo se posiciona pelo incentivo ao parto normal, ao parto realizado em casa, à amamentação mista até os 2 anos de idade da criança e, ainda, ao maior reconhecimento e apoio à formação de profissionais da área obstétrica. O GAMA oferece uma série de cursos e palestras para as gestantes, que ensinam yoga para as mães, preparam para os cuidados do parto (e pós), ensinam quais os alimentos mais indicados a serem introduzidos para o bebê no processo de desamamentação, entre outros. Para profissionais, o GAMA oferece cursos e palestras que contribuam de forma direta e significativa para a sua formação e atuação, tentando assim construir um cenário diferente no contexto da obstetrícia - com espaço para formação de doulas e de professores de yoga, cursos de massagem em gestantes, emergências obstétricas, psicologias da gravidez, entre outros tópicos.



Ana Cristina Duarte

Você, médico ou enfermeira obstetra, está lá de plantão no seu canto. Não aguenta mais aquele papo de quem vai pro paredão do BBB.

Chega a gestante em trabalho de parto. Vamos supor as seguintes condições: - Fez pré natal e não há nada de anormal - Ela está em trabalho de parto (contrações efetivas, 2 a 3 contrações em 10 minutos)

Eis o que fazer:

- 1 → Sorria. Apresente-se com um aperto de mão, diga seu nome e sua função na instituição. Cumprimente o acompanhante. Parabenize-a pela chegada do bebê. Só faça elogios. Não faça críticas, nem piadas. Seja simpático e sorridente, sem ser ‘engraçadinho’. E definitivamente essa não é a hora de julgar falta de pré natal, excesso de filhos, de peso ou de pêlos. Nada disso é da sua conta. Lembre-se que você está sendo pago por esse serviço, que aceitou voluntariamente. Lembre-se que, em última instância, são elas que pagam o nosso salário. Dica: se estiver cansado, preocupado, estressado, com um difícil plantão, pare antes de entrar na sala de admissão ou de receber o casal. Pare. Respire. Lembre-se que para eles, é uma experiência única e possivelmente a primeira. Eles estão com medo, assustados e ela com dor.
- 2 → Deixe-a à vontade e o mais confortável possível, com liberdade de posição, desde essa fase de triagem. Explique que ela pode parar de responder se vier contração. Aguarde as contrações, sempre que vierem, antes de continuar o seu questionário. Pergunte os dados que você precisa para o preenchimento da ficha da admissão. Ofereça uma camisola da instituição, sem obrigá-la a usar.
- 3 → Peça que aproveite logo após o final de uma contração para se deitar em maca com encosto elevado pelo menos 45°. Diga que tentará ser o mais rápido possível. Instale a cardiocografia de admissão, explique que é para avaliar os batimentos cardíacos do bebê. Verifique temperatura, pulso e pressão arterial. Tire termômetro e manguito de pressão tão logo termine as medidas. Peça licença para examinar a dilatação. Espere ela concordar. Seja delicado. Use gel lubrificante. Não force o colo. Não tente abrir mais do que já está. Pense em como você gostaria que um profissional examinasse internamente sua esposa, sua irmã, sua filha. Apenas avalie rapidamente, dilatação, esvaecimento, posição e altura. Diga a ela com quantos centímetros ela está de dilatação e dê parabéns, novamente. Diga que ela pode continuar o exame do coração do bebê em qualquer posição, inclusive de pé. Após os 20 minutos necessários, desligue imediatamente o aparelho e, caso esteja tudo bem, informe esse dado. Caso não esteja tudo bem, diga o que o preocupa, sem inflacionar a informação, e explique que você já vai cuidar disso com a maior rapidez possível.
- 4 → Supondo que ela já esteja com pelo menos 4 cm de dilatação e contrações efetivas, ou seja, na fase ativa do trabalho de parto, instale-a com o acompanhante, de preferência numa sala individual (não coletiva). Mostre onde tem banheiro, água, telefone, local para caminhar, banheiro para o acompanhante, chuveiro, bola, e tudo o que pode ser útil. Se ainda for fase inicial, explique que é complicado internar assim tão precocemente. Incentive-a a voltar pra casa por algumas horas (se for perto) ou a dar um passeio a pé, até as contrações ficarem mais fortes.
- 5 → Não realize lavagem intestinal, nem tricotomia, nem qualquer procedimento de rotina na internação. Não ligue soro com ocitocina. Deixe o trabalho de parto evoluir normalmente. A ocitocina só deve ser utilizada em casos de distócia de progressão. Lembre-se que a ocitocina pode causar anóxia e óbito fetal. Ocitocina não é remédio pra “ajudar”. Ocitocina é uma droga potentíssima e perigosa.

- 132 6 → Não rompa bolsa, a não ser em caso de distócia de progressão ou de sofrimento fetal (para verificação de mecônio). Deixe que a natureza se encarregue disso. Se nada for feito, a bolsa se romperá naturalmente entre 7 e 10 cm de dilatação, ou durante o período expulsivo. Ruptura artificial da bolsa das águas é o maior fator de risco para prolapso de cordão.
- 7 → Examine apenas o necessário. Tirando a ausculta fetal, que é fundamental para sabermos a vitalidade do bebê, não há porque ficar fazendo toques vaginais de hora em hora. Na fase ativa, podem haver intervalos de até 4 horas entre um toque e outro. Não deixe que mais de um profissional realize o toque. Peça licença. Pergunte se ela prefere que seu acompanhante permaneça ou saia durante o exame. Não assuma que você sabe como ela se sente, nunca! Sempre elogie o progresso, e como ela é forte, e como ela está lidando bem com o trabalho de parto. Se a bolsa estiver rompida, especial cuidado! O parto pode demorar quantas horas for necessário com a bolsa rompida, mas os exames de toque aumentam o risco de infecção. Quando necessário tocar, use luvas estéreis, principalmente no caso de bolsa rota. Hoje em dia existem luvas para toque plásticas, estéreis, embaladas individualmente e de baixo custo.
- 8 → Se for realizar cardiotocografia, não deixe o aparelho ligado por mais de 20 minutos, explique que o alarme não significa problemas, que em geral é porque houve perda do foco pelo aparelho, desligue imediatamente logo após terminado, e dê liberdade de posição durante o exame. Não é necessário que a mulher esteja deitada.
- 9 → Incentive a mudança de posição, deambulação, banho de chuveiro e banheira, uso da bola, descanso em diferentes posições. Não é necessário seguir um circuito pré estabelecido. Explique apenas que ela não está doente e que deve confiar em seu corpo. Explique sobre a importância de não ficar numa só posição o tempo todo. Mostre técnicas de massagem para o acompanhante. Incentive o uso do chuveiro para alívio da dor. Ofereça sucos, água e alimentos.
- 10 → Conforme chegar mais perto do expulsivo, explique os sintomas e peça ao acompanhante que chame caso um desses sintomas seja referido. Não faça dilatação manual do colo, pois esse é o maior fator de risco para laceração de trajeto. Aguarde a evolução natural. Não coloque a mulher “em posição”. Dê liberdade durante o período expulsivo. Dê preferência a posições verticais, como a banqueta de parto, por exemplo. Não é necessário realizar antisepsia dos genitais.
- 11 → Deixe a mulher fazer força conforme sente vontade, não fique guiando, gritando ordens ou pedindo que ela prenda a respiração e faça força comprida. Deixe que ela sabe o que fazer. Bebês nascidos sob manobra de Valsalva têm notas de Apgar em média menores do que os nascidos sob puxos espontâneos. Não fique colocando os dedos na vagina dela para “alargar” o canal. A vagina é tecido mole, não segura o bebê. Se for possível abaixe a luz, deixe alguma música (se ela gostar da idéia), fale baixo. Evite falar, na verdade. Faça apenas a ausculta a cada 10-15 minutos. Lembre-se que desacelerações durante a contração são normais, ainda mais no período expulsivo.
- 12 → Dê tempo ao tempo, lembre-se que o período expulsivo de uma primigesta pode levar até 2 horas, às vezes até mais, desde que esteja havendo progresso e a ausculta esteja boa. Quando o bebê estiver coroando, convide a mulher a sentir a cabeça do bebê com a mão, e assim controlar a força e a expulsão. Proteja o períneo com uma compressa. Não empurre o fundo uterino, nem com a mão, muito menos com o cotovelo. A Manobra de Kristeller pode provocar lesão de fígado, de baço, ruptura uterina, descolamento de placenta, fratura de costela e hematomas, entre outros problemas.
- 13 → Dê tempo para a cabeça subir e descer várias vezes, alongando o períneo. Isso evitará laceração. Não corte episiotomia, por favor. O maior risco de laceração de quarto grau ocorre quando se abre uma episiotomia. Lacerações em geral são pequenas, a maioria nem sutura necessita. Cerca de 70% das mulheres saem com períneo intacto.

- 14 → Após a saída da cabeça, não puxe o bebê. Deixe que a próxima contração traga o resto do corpo. Isso pode levar 5 minutos. Lembre-se que o bebê está sendo oxigenado pelo cordão. O bebê pode nascer sozinho apenas com as contrações uterinas. Receba o bebê com delicadeza, enxugue-o delicadamente, sem esfregar. Sinta a pulsação do cordão, se estiver acima de 100, o bebê está bem. Ainda ligado ao cordão, coloque o bebê em contato pele a pele com a mãe e cubra-o, para prevenir a perda de calor. Não corte o cordão. Espere que ele pare de pulsar. Cerca de 1/3 do volume de sangue do bebê está no cordão e placenta. Deixe que esse sangue vá para o bebê.
- 15 → Com a mãe ainda segurando seu bebê no colo, aguarde a placenta sem traicionar. Verifique apenas que o útero esteja contraído. Isso pode te dar a segurança que você precisa para deixar a natureza cuidar da placenta sem intervenções. Se houve fator de risco para hemorragia pós parto, aplique ocitocina intra-muscular e aguarde.
- 16 → Se for necessário suturar, faça-o com anestesia suficiente para que a mãe não sinta dor. Se ela disser que está doendo, acredite: está doendo. A dor faz aumentar a adrenalina, diminuindo a produção de ocitocina: pior para o aleitamento, pior para a hemorragia pós parto. A amamentação na primeira hora de vida é prioridade e é a melhor forma de prevenir a hemorragia.
- 17 → Após a primeira mamada e o cordão já cortado, pergunte se o pediatra pode examinar. Se possível o exame deve ser feito na própria sala de parto. Se não for possível, peça ao pai para acompanhar o exame. Enxugue melhor o bebê, com delicadeza. Corrija o corte do cordão, se necessário. Não aspire um bebê que respira. Pingue o colírio de escolha, de preferência abandone o nitrato de prata, menos efetivo, cáustico e doloroso. Substitua por antibiótico ocular. Deixe vacinas e vitamina K para as horas seguintes ao parto. Pese e identifique o bebê. Devolva o bebê para a mãe imediatamente após o exame e diga a ela os dados relevantes.
- 18 → Leve mãe, bebê e acompanhante para o quarto, na mesma maca, e favoreça o alojamento conjunto.
- 19 → Da série “Um plus a mais”: obstetrizes/enfermeiras obstetras para todas as mulheres; doulas voluntárias e permissão de entrada da doula contratada pela mulher, analgesia peridural para mulheres que esgotaram todas formas alternativas e não farmacológicas de controle da dor do parto; quartos com ambientação agradável; banheira para relaxamento e para o parto na água (aguarde nota sobre como atender um parto na água); uso de vácuo no lugar de fórceps sempre que possível (e necessário, claro).
- 20 → Da série “Nunca é tarde pra lembrar”: residentes e estudantes estão lá para aprender SE e QUANDO a mulher permitir. Mulheres e bebês não são cobaias. Parto não pode ter platéia. Não é humano colocar 6 estudantes observando a vagina de uma mulher. Não é humano colocar 6 estudantes e residentes para meter seus dedos nervosos em vaginas de mulheres com dor, assustadas e embaraçadas. Por favor, tome cuidado com a presença dos estudantes e sempre peça permissão à mulher. Sempre!
Por incrível que pareça, essas atitudes são o que chamamos de “Parto Humanizado”. Para quem achava que parto humanizado envolvia o canto de mantras, a degustação da placenta e todos pelados na banheira, talvez seja uma decepção. Para quem milita pelo direito a um parto tranquilo para todas as mulheres, do SUS ou do sistema privado, é um grande alívio. Imprima esse texto e entregue isso ao seu obstetra ou ao hospital público onde vai ter o seu bebê. Explique que é apenas isso que você deseja para seu parto.

No registro da cultura: o cheiro dos brancos e o cinema dos índios

Carlos Fausto*



Há pouco mais de dez anos, fui convidado a visitar a aldeia kuikuro no Parque Indígena do Xingu. Em uma breve viagem de duas semanas, na companhia de Bruna Franchetto, tive a oportunidade de assistir a um ritual “tradicional” de clarinetas e a um kwaryp mediático, na aldeia Kamayurá, em homenagem a Claudio Villas-Boas, com direito a TVs, jornalistas, políticos, funcionários de governo e convidados diversos. Aeronaves subiam e desciam, enquanto o grande búfalo da força aérea brasileira aguardava o final da festa para retornar a sua base. Para quem, como eu, havia trabalhado antes em uma área isolada da floresta amazônica, onde o único transporte era um barco da Funai que realizava uma viagem mensal, a impressão era a de estar em um movimentado aeroporto internacional. Aproveitei a carona. Subi no búfalo e parti.

Dois anos depois, em julho de 2000, já com recursos de pesquisa, desembarquei na aldeia kuikuro de Ipatse, com um projeto próprio na cabeça. Neste meio tempo, contudo, os Kuikuro já tinham elaborado um outro projeto para mim: queriam que eu documentasse todos os seus rituais para, como me disseram na ocasião, “guardar nossa cultura” (*tisügühütu ongitelü*).¹ O foco recaía especialmente sobre os cantos. Há, no Alto Xingu, uma quinzena de rituais, cuja execução depende do conhecimento de músicas vocais e instrumentais. Alguns conjuntos musicais são tão extensos, que se levam décadas para aprendê-los. Este saber musical é prerrogativa dos “mestres de canto” (*eginhoto*) e sua transmissão se faz mediante pagamentos substantivos em bens de luxo nativos e, hoje, também em mercadorias.

A percepção dos mais velhos era, então, a de que os jovens não tinham mais interesse em aprender os cantos e, caso estes não fossem gravados, estariam fadados ao esquecimento. De fato, dois rituais já haviam desaparecido e, hoje, alguns povos xinguanos já não mais possuem, como dizem os Kuikuro, “todos os seus cantos verdadeiros”. A imagem da perda, àquela altura, cristalizara-se na figura dos Bakairi. Os Bakairi são um povo de língua karib que fez parte do sistema xinguanano até ser atraído para fora do complexo regional pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), no início do século XX.

Até a chegada dos Villas Boas, na década de 1940, os Xinguanos empreendiam longas viagens para conseguir ferramentas no Posto Simões Lopes do SPI, que servira à atração dos Bakairi. Contudo, o fato de eles viverem com os *kagaiha*, os não-indígenas, não parece ter excitado a

* Este texto foi publicado originalmente no livro comemorativo dos 25 anos de existência do projeto Vídeo nas Aldeias, ao lado de uma longa conversa sobre nosso projeto documental e cinematográfico com os Kuikuro. Dessa conversa participaram, além de mim mesmo, Takumã Kuikuro, Vincent Carelli e Leonardo Sette, bem como uma série de vozes indígenas registradas por meio de nossos filmes. O que o leitor encontrará aqui é o estado da questão tal como eu a via em 2011. Isso significa que tanto eu, quanto os Kuikuro teriam outras coisas a dizer agora em 2014 - afinal, novas águas rolaram sob nossas velhas pontes. Contudo, escrever sobre mudanças implica admitir de saída que se estará sempre parando antes que elas se completem e que, portanto, sempre haverá algo ainda a ser dito, uma ausência, um futuro. Assim, 2011 ou 2014 são equivalentes como ponto de parada, ainda que não sejam idênticos como pontos de chegada.

imaginação xinguana. Os Bakairi não chegaram a representar uma imagem reguladora do futuro. Embora alguns poucos indivíduos tenham lá vivido por certo tempo, virar “índio do SPI” não parece ter sido uma possibilidade seriamente vislumbrada pelos Xinguanos. Ademais, nos anos 1940, com chegada da expedição Roncador-Xingu, o Posto dos Bakairi deixou de ter importância estratégica, pois uma fonte mais direta de mercadorias logo se instalaria na região com a presença dos irmãos Villas Boas.

Cinquenta anos depois, os Kuikuro decidiram visitar os Bakairi novamente, refazendo a viagem por terra e de ônibus. A visita ocorreu uns bons dez anos antes de minha primeira viagem de pesquisa, mas ela ainda produzia efeitos contundentes na autopercepção kuikuro quando lá cheguei. Lembro-me do chefe Afukaká fazendo discursos na praça, referindo-se ao que, jocosamente, chamei de processo de “bakairização” que se abatia sobre eles (vivíamos então a “balkanização” da Europa). Os adultos admoestavam os jovens dizendo-lhes que o seu destino era tornarem-se “Bakairi”. Naquela época, a culpa sempre recaía sobre os jovens “que têm vergonha de ficar pelado”, “que não querem mais dançar”, “que só pensam em namorar” e assim por diante. Da viagem, a lembrança mais vívida que guardavam era a de uma velha senhora bakairi, que teria caído em prantos ao ouvi-los dançar Tauarauanã, um ritual que ainda hoje é realizado no Xingu, exatamente como descrito por von den Steinen em 1887, mas esquecido pelos Bakairi.

Nos anos 1990, portanto, os Bakairi haviam passado a representar um destino indesejado para os Kuikuro, que se diziam particularmente inconformados com o fato de eles terem perdido os seus cantos. “Virar Bakairi” significava não apenas perder algo, como também estar aprisionado em um limbo: nem ser verdadeiramente *kagaiha* (pois continuavam pobres), nem ser inteiramente índios (pois não tinham mais “cultura”). Aos olhos kuikuro, os Bakairi haviam perdido seus cantos e suas festas, sem que passassem a dominar a tecnologia e o dinheiro. Em suma, para usar uma expressão corrente no português falado na aldeia, tinham virado “peão”.

No ano 2000, tomei café da manhã com o chefe Afukaká em um local improvável: Nova Iorque. Eu estava a caminho de uma conferência e ele retornava de uma série de visitas a reservas indígenas no Canadá e nos Estados Unidos. Como resultado dessa viagem, uma nova imagem de futuro ganhou proeminência: o imenso e luxuoso cassino dos Pequot, um povo indígena da Nova Inglaterra. O imponente resort - com cassino, museu, spa, campo de golfe e empregados não-indígenas - era a imagem de uma verdadeira transformação sociocósmica: os Pequot tinham adquirido domínio sobre uma tecnologia da qual os índios haviam sido privados, conforme a mitologia, na origem dos tempos. O cassino expressava também o controle sobre o dinheiro, cuja principal característica - a de converter-se em qualquer objeto ou serviço - os Kuikuro logo compreenderam por analogia ao sistema nativo, que prevê pagamentos por bens e serviços utilizando, inclusive, certos padrões de medida, como colares e cintos de caramujo.

A imagem pequot do domínio do dinheiro e da tecnologia, contudo, vinha acompanhada, assim como no caso Bakairi, do espectro da “perda da cultura”. O chefe Afukaká retornou da viagem com a sensação de que deveria fazer uma escolha. Criado em um mundo no qual os cantos eram de vital importância, Afukaká angustiava-se com a possibilidade de eles deixarem de existir. Mas se a perda era inevitável, não seria melhor tornar-se “branco” de vez? Ele convocou, então, uma reunião na praça e decretou o fim da educação bilíngüe, pois deveriam aprender português para valer, deveriam estudar em universidades, deveriam buscar acesso àquilo que é o segredo dos brancos e, assim, quem sabe, “virar Pequot”.

Os professores indígenas, formados no modelo da “educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe”, conforme as Diretrizes do Ministério da Educação (1994), contrapuseram-se a essa idéia, argumentando em favor de uma via intermédia. Afinal, se os Pequot não tinham mais “cultura”, eles, Kuikuro, ainda estavam “segurando” (*ihetagü*) a deles. Se os Pequot, depois de terem perdido língua e cultura, haviam construído um museu moderno e um centro de pesquisa, quem sabe eles não poderiam fazer o mesmo, antes mesmo de perder a cultura.

O museu e as transformações que poderiam levar a inversão da assimetria brancos e índios ficaram associados na visão do chefe Afukaká. E eu

¹ Nesse momento, Bruna Franchetto discutia com a comunidade seu projeto de documentação lingüística, que se iniciaria no ano seguinte como parte do Programa Dobes (Max-Plank Institute e Volkswagen Stiftung) para línguas em perigo.

136 como sujeito (no duplo sentido, de agente e de vassalo), vi-me assim enredado no ato de “guardar a cultura” kuikuro. De início, a expressão tinha significado literal: eu deveria gravar e guardar tudo em minha casa, pois quem sabe um dia, disse-me Afukaká, “meu neto - ou meu bisneto - vai se interessar novamente e buscará as fitas com você”. Logo respondi que isto não daria certo, pois, primeiro, me acusariam de ter ‘roubado a cultura’ kuikuro (uma acusação tão simplista quanto eficiente nos dias atuais), segundo porque, tendo família e emprego, não poderia passar tanto tempo na aldeia, e, finalmente, porque era preciso envolver os jovens nesse trabalho. Dessa conversa nasceria, em 2002, a Associação Kuikuro do Alto Xingu, responsável legal pela execução dos projetos de documentação cultural, assim como o Coletivo Kuikuro de Cinema, responsável pela gravação dos cantos e das festas - e, é claro, pela realização de filmes, como *O dia em que a lua menstruou* (2004) e *Cheiro de pequi* (2006), em parceria com o Vídeo nas Aldeias, que são a face mais conhecida do projeto.

O CHEIRO DOS BRANCOS

A relação reflexiva com a própria “tradição” é normalmente vista como um sinal de ruptura: ela só apareceria ali onde as convenções deixam de ser *taken for granted* e escolhas passam a se colocar diante dos indivíduos e coletividades. Como dizia Eric Weil, “pelo simples fato de *decidirmos* seguir as tradições de nossos pais, estamos sendo inféis a elas” (1971:13). É preciso ocorrer, pois, uma fratura prévia, que faz com que a tradição seja vista de fora e, assim, “representada como ‘cultura’ e esteticizada” (Babadzan 2000:135).

Como essa fratura vem se dando entre os Kuikuro? E o que eles estão dizendo quando falam em “cultura”? Vimos que, no início dos anos 2000, os mais velhos costumavam atribuir aos jovens a responsabilidade pela perda da “cultura”. As mudanças que vinham ocorrendo eram então estabilizadas na forma de um conflito geracional: os jovens não queriam mais saber daquilo que fizera a grandeza e o prestígio de seus pais. E eram admoestados por isso. Suspeito, contudo, que isto sempre tenha sido assim: um passado idealizado sempre serviu aos Kuikuro como método pedagógico para criar uma imagem de futuro aos jovens.

Este modelo de conflito intergeracional, contudo, logo deixaria de ser hegemônico na compreensão do que esta-

va acontecendo. A agência dos jovens deixou o primeiro plano, substituída pelo poder de sedução do mundo dos brancos. Uma das razões que explicam essa mudança é o início do contrato com um centro de lazer no estado de São Paulo, a cerca de 70 km da capital, onde os Kuikuro passaram a realizar espetáculos durante todo o mês de abril a partir do ano 2000. O contrato ampliou o leque de pessoas com acesso ao mundo fora do Parque Indígena, com efeitos significativos sobre o aprendizado do português e dos “costumes dos brancos” (*kagaihá ügühütu*). Velhos, mulheres e crianças que conheciam muito pouco do mundo fora dos limites do Parque, passaram a ter experiências efetivas daquilo que os homens adultos lhes narravam ao retornar de suas viagens. Além disso, todos os que viajavam, passaram a poder ganhar seu próprio dinheiro e comprar mercadorias.

Como isso, assistiu-se a uma proliferação de objetos não-indígenas, antes concentrados em algumas poucas casas. Em 1998, havia uma única TV, hoje há cerca de dez; os sistemas de som, que estiveram em moda há alguns anos, já foram substituídos por DVDs e tocadores de MP3; de algumas poucas bicicletas passou-se a uma centena, além de motos. Veículos coletivos também foram adquiridos: um trator, um caminhão, uma pickup, barcos de alumínio, meia dúzia de motores de popa. Isso sem falar de objetos de uso mais pessoal como roupas e miçangas. A entrada massiva de TVs teve um forte impacto, pois trouxe um novo universo de imagens diretamente para dentro das casas. De início, elas eram monopolizadas pelos chefes e via-se quase exclusivamente noticiários e jogos de futebol, mas ao se generalizarem, o público e a programação ampliou-se, não sendo incomum hoje ver uma casa lotada de crianças assistindo a “sessão da tarde” ou algum desenho animado. A internet debutou na aldeia em 2007, junto com a inauguração do centro de documentação que lá construímos. Hoje, alguns jovens já têm seus *notebooks* pessoais e muitos deles utilizam quase diariamente *facebook*, *messenger*, *webmail*, *skype*. Desde a fundação da Associação Indígena Kuikuro do Alto Xingu, vários projetos culturais foram aprovados sob minha coordenação, sendo que a “lógica do projeto” passou a reger a vida de parte dos jovens e informar aquela dos mais velhos.

Na última década, multiplicou-se o número de assalariados: professores, agentes de saúde, agentes de saúde bucal, agentes ambientais, auxiliares de serviços gerais e assim por diante. Assalariar-se tornou-se um dos objetivos perseguidos por muitos jovens, que se dedicam diariamente, na escola da aldeia, ao aprendizado da leitura e da escrita, restando-lhes pouco tempo para atividades que antes lhes conferiam respeitabilidade. A própria reclusão masculina cai pouco em desuso: sua duração e rigor diminuíram e, hoje, frequentar a escola é parte das atividades do recluso. As mudanças são menos visíveis entre as mulheres, que continuam a respeitar a longa reclusão pós-menarca. Mas elas também participam ativamente das mudanças e, por vezes, forçam a aceitação de novas práticas.

Hoje é comum dizer de alguém que não conhece o “costume dos brancos” (*kagaiha ügühütu*) que ele é um *ngiholo*, um antepassado. O comentário não é necessariamente negativo. Em certos contextos, é um elogio, indicando que a pessoa mantém um corpo forte e resistente, não sente frio, acorda cedo. Em outros contextos, é um comentário crítico ou jocoso para indicar que a pessoa nada entende dos novos tempos: não gosta de roupa, não compreende o português, não sabe andar na cidade e as-

sim por diante. O *ngiholo* representa um tempo passado em dissincronia com o presente. Ele é valorizado quando se trata de afirmar a importância do “costume kuikuro”, mas é também um índice da inadaptação desse mesmo costume aos novos tempos.

A percepção dessa dissincronia vem se generalizando. Hoje, os jovens aparecem menos como agentes da mudança e mais como presas felizes do poder de sedução dos objetos e da tecnologia não-indígena, que a todos afeta. A frase que melhor expressa esse sentimento foi dita por Jakalu ao entregar, para o chefe Afukaká, as gravações que fizemos do conjunto de músicas de flautas sagradas - cena reproduzida no documentário *O manejo da câmera* (2007). Após o discurso do chefe, direcionado para os mais jovens, em que ele dizia que “aquilo eram as nossas coisas”, que ele as estava “guardando” (*ongitelü*) para as futuras gerações, Jakalu respondeu utilizando a oratória autoderrogatória típica dos chefes e cantores: “aqui está o pouco que nosso pai me ensinou e que eu gravei”. E então questionou: “será que os nossos irmãos irão, em troca, aprender? Não sei, vamos ver. Deste modo [nas fitas gravadas], as nossas coisas irão permanecer. O cheiro dos brancos é muito forte. Os nossos irmãos, os nossos filhos nada aprendem, eles já viraram brancos”.

Jakalu mobiliza uma lógica nativa das sensações: se seus filhos viraram brancos é porque “o cheiro do branco é muito forte” (*kagaihá gikegü inhahetungui*). Na Amazônia indígena, o odor é mais do que uma qualidade física apreendida pelo olfato: ele é um veículo de qualidades de outrem que penetra e transforma o corpo de alguém. Essa noção de uma agência difusa, eficaz à distância e independente da intenção dos agentes, é hoje mobilizada pelos Kuikuro para falar das transformações por que passam. O “grande cerco da paz” rondoniano finalmente fechou-se sobre eles na forma do encantamento pela imagem e pela tecnologia.

Os “brancos” são usualmente designados *kagaiha*, corruptela do termo tupi *karaíba*. Porém, no passado (e por vezes ainda hoje), empregava-se o termo *itseke*, que poderíamos traduzir por “espíritos”. Os não-indígenas foram equacionados aos seres poderosos, elusivos e agressivos que povoam o universo kuikuro, pois surgiam de surpresa, causando grandes estragos com suas espadas afiadas e espingardas ruidosas. Até hoje, a tecnologia é um índice importante dessa *itseke*-idade dos brancos. Diante de um aparato cujo princípio de produção é inapreensível, os Kuikuro costumam afirmar *itseke engü higei*, ‘isto é coisa de *itseke*’ - e nada se encaixa tão claramente nesta categoria como as câmeras e os computadores que captam imagens em sequência e as transformam continuamente.

Entende-se por que o cassino pequot apareceu a Afukaká como uma imagem reguladora de um futuro desejável: ainda que não sejam os índios que estejam produzindo os objetos, eles passaram a extraí-los, por meio do dinheiro, daqueles que o produzem e, desta forma, passaram a controlar a sua magia. Mas o preço a pagar por este controle seria, necessariamente, a perda da “cultura”?

A CULTURA EM MOVIMENTO

Não é incomum ouvir um Xinguano dizer, em bom português, que, no Brasil, só eles estão “segurando a cultura”, pois os outros índios, “coitadinhos”, já perderam a deles. Esta imagem de índios verdadeiramente autênticos dotados de uma “supercultura” foi vastamente veiculada no processo de criação do Parque Indígena do Xingu e povoou o imaginário nacional desde então. É este o espelho que, ainda hoje, as pessoas lhes oferecem em suas viagens e espetáculos pelos Brasil. Mas esta é também a imagem que eles próprios construíram para si mesmos na relação com outros povos indígenas, tanto dentro do Parque (com os chamados povos do “baixo”), quanto fora dele (nas inúmeras ocasiões em que participam de reuniões políticas ou jogos esportivos inte-

138 ríndigenas). Os Xinguanos têm, definitivamente, um olhar altivo e orgulhoso sobre sua própria tradição.

Mas o que eles identificam como sendo esta tradição ou a que se referem quando empregam, em português, a palavra “cultura”? Todas essas noções que utilizei até aqui - “costume”, “tradição”, “cultura” - são traduções de um único termo kuikuro: *ügühütu*. Trata-se de um vocábulo extremamente produtivo, que se ouve recorrentemente, designando “modos de ser” nos mais diversos contextos. Assim, por exemplo, *kagaiha ügühütu* é “o costume dos brancos”, assim como o dos Xinguanos é *kuge ügühütu* ou *tisügühütu*, “o nosso [excl] costume”. O termo pode ser usado para se referir aos hábitos de um animal, mas também ao modo de utilizar-se um objeto, como na expressão *kahehijü ügühütu*, “o costume da câmera” (i.e., o modo de operá-la) - expressão, aliás, que deu origem ao título do documentário *O manejo da câmera*. Tudo tem seu “modo de ser” e boa parte do conhecimento que se pode adquirir sobre o mundo consiste em saber o *ügühütu* dos entes que nos rodeiam: pessoas, animais, espíritos, objetos.

O que me interessa aqui é a hiperprodutividade da categoria *ügühütu*, que os Kuikuro tendem, hoje, a traduzir por “cultura”. Ele não é um termo *pidgin* como ocorre com o *kastom*, corruptela do inglês *costum*, tão utilizado pelos povos da Oceania; tampouco é um termo indígena retirado de seu contexto original e deslocado para significar, em uma nova situação interétnica, uma relação objetivada com a própria tradição. Para muitos autores, as circunstâncias nas quais um povo indígena assume um ponto de vista externo sobre si mesmo, de modo a ver a sua própria cultura como um “coisa” à qual podem aderir ou rejeitar, são essencialmente aquelas da “invasão colonial”. A reificação da tradição seria um modo de elaboração da diferença interétnica, funcionando como instrumento ora de resistência, ora de aceitação da situação colonial. No caso xinguanos, contudo, não creio que a demarcação constante de “modos de ser” seja recente. Antes, ela evocaria a própria história indígena xinguanos, implicada secularmente com a produção de uma cultura comum, a partir de um conjunto diverso de povos, línguas e costumes. A produtividade da categoria *ügühütu* seria, assim, fruto da objetivação de “diferenças culturais” em um contexto de longa negociação interindígena (e portanto apenas marginalmente colonial).

O que chamamos de sistema ou constelação xinguanos é o resultado de um amálgama de povos e culturas diversas, que se reuniram, ao longo do último milênio, na região dos formadores do rio Xingu. De uma perspectiva de longo prazo, estamos diante de mil anos de transformação: a questão é saber, pois, em que medida o que ocorre hoje é diverso do que ocorreu no passado. Afinal, não estaríamos frente ao mesmo processo pelo qual a cultura dos ancestrais dos Kuikuro se transformou há 400 ou 500 anos atrás ou a dos Kamayurá, há 200? Qual a diferença entre a negociação interindígena que ocorreu na região nos últimos séculos e aquela que ocorre hoje entre dois sistemas tão distintos como o “nosso” e o “deles”? Estaríamos frente a um *turning point* irreversível no qual os fundamentos da modernidade - mercantilização e racionalismo - estariam por solapar “*the old ways*” para usar a expressão de Hobsbawn (1983:8)?

Da perspectiva kuikuro, contudo, o problema não é propriamente o do abandono de “crenças” (como o seria de uma perspectiva modernista), nem tampouco o da mercantilização das relações interpessoais (algo que ainda parece distante no horizonte). Aos olhos dos mais velhos, trata-se de saber o que devem reter para garantir a permanência daquilo que identificam como o núcleo da reprodução social xinguanos, sem o quê, eles, definitivamente, perderiam a possibilidade de recriar um modo de vida *xinguanos*. Quanta continuidade é possível no novo contexto de transformação? Como mudar de modo a garantir maior acesso aos bens e serviços não-indígenas e, ao mesmo tempo, assegurar a maior permanência possível do *ügühütu* kuikuro? A pergunta é, pois, seletiva: o que, em última instância, representa seu

ügühütu? O que não pode ser esquecido?

139

Aos olhos dos mais jovens, a questão pode tornar-se mais radical, pois implica não apenas perguntar como devemos ou queremos viver, se podemos ou não viver de outro modo, mas também como *eu* quero viver. Os caminhos individuais no interior do processo de transformação tornam-se um componente importante na equação, à medida que novos personagens vão surgindo: não apenas líderes políticos e mediadores, como também universitários, cineastas, profissionais que, talvez, comecem a se perguntar se é àquele mundo que querem pertencer e em que medida.

VIRANDO BRANCO, VIRANDO ÍNDIO

Se o mundo xinguanos é uma mistura secular de continuidade e transformação, qual a especificidade das transformações contemporâneas? De uma perspectiva de longa duração, não deveríamos ver essas transformações como resultado de uma mesma lógica indígena de apropriação do exterior, apenas que, agora, os outros somos nós mesmos? Já há algumas décadas, uma literatura de inspiração estruturalista tem enfatizado o caráter constitutivo da alteridade na produção da socialidade ameríndia, uma idéia que ficou consagrada no célebre mote lévi-straussiano da “abertura ao outro” (Lévi-Strauss 1991). Desta perspectiva, os não-indígenas seriam mais uma figura da alteridade em meio a tantas outras que a precederam cronologicamente. Vários autores mostraram, com sucesso, que os estudos das “relações interétnicas” poderiam ganhar em densidade e sofisticação se contemplassem uma lógica indígena para pensar e relacionar-se com a alteridade. Compreender as mudanças socioculturais contemporâneas seria, assim, antes uma questão de investigar as formas indígenas de produzir a transformação, do que de estudar a historicidade específica da situação de contato ou a estrutura do processo sociopolítico mais amplo em que as sociedades indígenas estão inseridas.

Mudanças na tradição não costumam ser pensadas pelos índios sob a forma da inovação, mas sim da apropriação exógena, resultado da interação criativa com estrangeiros (humanos ou não-humanos) por meio do sonho, do transe, da guerra ou da troca. Se a inovação da tradição é o resultado de uma apropriação do exterior, o mecanismo de apropriação é mimético: no ato mesmo de apropriar-se da alteridade, acaba-se por mimetizar o outro. Isto só nos resta evidente quando o outro somos nós, pois vemos-nos invadidos por uma sensação de inautenticidade. É o que ocorre, por exemplo, quando presenciamos rituais como uma festa kayapó do 7 de setembro, um culto protestante wari’ ou ritos escolares bakairi.

Assim, se adotarmos como premissas da análise que a transformação é parte estrutural da reprodução social, que a “abertura ao outro” implica constante apropriação da alteridade e que a inovação é concebida como alopoiética, somos obrigados a constatar que a atitude mais *tradicional* que se poderia esperar dos Kuikuro hoje é ... que continuem a “virar brancos” (Kelly 2005). Deste modo estariam agindo em acordo com a lógica anti-identitária e alterante que, para muito antropólogos, caracteriza a camada mais profunda da vida indígena.

Da perspectiva kuikuro, contudo, ser “tradicional” neste sentido envolve dilemas e angústias igualmente profundas. Afinal, quais as conseqüências de mimetizar-capturar um outro não-indígena? O receio dos Kuikuro é o de que, no ato de apropriação do universo não-indígena, eles se tornem inteiramente outros, invertendo a perspectiva e a direcionalidade do processo de apropriação: começaram apropriando-se e acabarão apropriados, deixando de lado o que lhes era próprio. Este risco, como sabemos, é o mesmo que vários povos da região correram no momento de sua inclusão no (e produção do) complexo multiétnico xinguanos. Só que, agora, temem justamente transformar-se em vão: em vez de

140 “virar branco”, virar apenas “peão”.

Os Kuikuro, ademais, raramente pensam-se como um povo que ingressou no sistema xinguano. Ao contrário, na maior parte do tempo, vêem-se como autóctones, portadores de uma tradição milenar à qual outros povos vieram a aderir. Uma das diferenças entre os processos contemporâneos de mudança em relação àqueles do passado é que, se neste último caso o mecanismo de apropriação e digestão da diferença foi em grande medida o ritual, hoje as transformações colocam em risco a própria continuidade desse dispositivo e com ele o fundamento mesmo da produção da vida social xinguana. Não há um *frame* ritual capaz de conferir um contexto específico e finito para “virar-se branco”. Ao contrário, está-se virando branco o tempo todo e em todo lugar.

O que distingue uma transformação ritual de uma doença é o fato de que, nesta última, a metamorfose é indesejada, ocorrendo, justamente, “o tempo todo e em todo lugar”. Ao extravasar todos os limites, não sendo encerrado em um quadro ritual ou em uma interação social delimitada, o “cheiro dos brancos” provoca uma doença que leva a um sentimento crônico de perda. O tema tantas vezes repetido da “perda da cultura”, que ressoa nos quatro cantos da Amazônia, parece ser, assim, comparável ao sentimento de orfandade e abandono que caracteriza o doente, que está prestes a perder o seu mundo por estar transformando-se em outro tipo de gente: espírito, animal, morto.

A maioria dos rituais kuikuro está associada a uma doença causada por entidades não-humanas designadas, como vimos, *itseke*, entidades que têm o mal costume de roubar as almas dos humanos para transformá-las em seus próprios parentes. Ao se recuperar, o doente torna-se o dono do ritual associado ao agente patogênico, devendo, no decorrer dos anos, alimentá-lo por meio da realização de sua festa. O ritual xinguano é, assim, um dispositivo de transformação coletiva e transitória em *itseke* que contrasta uma transformação individual e definitiva que adiviria caso o paciente morresse.

Hoje, o ritual também serve para evitar outra transformação definitiva, por ser o único lugar em que os índios não estão “virando branco”. Talvez por isso tenha-se convertido em uma atividade na qual podem “virar índio” novamente. O ritual é uma terapia para a doença crônica causada pelo “cheiro dos brancos” e, ao mesmo tempo, o lugar de afirmação de uma tradição objetivada. Não é à toa que sempre que estamos dançando em um ritual kuikuro, o cantor Kamankgagü - um *ngiholo* orgulhoso de seu saber tradicional - afirma entusiasmado para mim: “veja meu amigo, este é o nosso costume, esta é a nossa palavra”. (Aliás, sim, “quando estamos dançando”, pois o ritual também é o lugar ideal para o antropólogo “virar índio” - afinal, aí tudo está “virando” alguma coisa-outra).

A objetivação da tradição via ritual é de dupla-face: se o ritual é um modo de virar índio *para os índios*, ele é também um modo de virar índio *para os brancos*. No Xingu, a con-

versão dos rituais em espetáculos é um fenômeno que remonta à década de 1950 e os Kuikuro têm uma percepção clara do caráter espetacular de suas festas e de seu impacto sobre os “brancos”. Os irmãos Villas Boas souberam bem utilizar esses ingredientes na produção da fama internacional dos Xinguanos, elemento essencial na luta pela criação do Parque Indígena do Xingu. Todos os anos dezenas, quando não centenas, de não-índios são aguardados para assistirem as grandes festas intertribais que ocorrem durante a estação seca. Formam um público apreciado, do qual se espera que, mesmerizados pela força do *ügühütu* xinguano, sejam generosos com seus anfitriões.

Na última década, o ritual converteu-se também em um espetáculo fora do Parque. Como vimos, no caso dos kuikuro, todo mês de abril, em virtude das comemorações do dia do Índio no Brasil, uma centena de pessoas deixa as aldeias a fim de se apresentar em centros de lazer, escolas e em festas municipais. Em função dessa atividade surgiu uma espécie de *pot-pourri* ritual, feito de seqüências de *sketches* sumários, cuja ordem é anotada em um caderno escolar. A escolha dos cantos respeita a dois critérios: de um lado, a beleza e a animação; de outro, a pouca importância ritual. Nesses espetáculos, não se cantam músicas, como dizem em português, “sagradas”. A espetacularização é concebida de modo a não contaminar o ritual. Os Kuikuro reconhecem o artifício, cujo objetivo é seduzir os não-índios com uma imagem tradicional e esteticamente autêntica que serve para “vender artesanato”. Assim, no filme mais recente, *As Hipermulheres* (2011), o músico Jakalu conta como, durante uma visita ao Pará e na ausência de uma cantora, improvisaram um canto feminino, enrolando os brancos do mesmo modo “que eles sempre nos enganam”.

A produção desses espetáculos ainda não reverberaram sobre os rituais, que continuam a ser movidos por motivos tradicionais e realizados em sua completude e sistematicidade. O universo das músicas e das ações rituais é regido por uma ordem complexa e precisa, que é uma condição necessária de sua efetividade (Fausto, Franchetto & Montagnani 2011). Ao encomendar-me o registro de todos os cantos e de todas as rotinas rituais em sua precisa ordem, o chefe Afukaká temia que, na próxima geração, não restassem senão os escombros desse conhecimento, de tal modo que eles só pudessem “virar índios” para os brancos e já não pudessem mais “virar índios” para si mesmos (o que significa, no contexto ritual, virar *itseke*).

UM CERTO CINEMA ÍNDIO

Foi neste contexto de mudança - no qual os Kuikuro se vêem virando brancos o tempo todo sem jamais virá-lo completamente - que nasceu o projeto de documentação e, com ele, a experiência de fazer filmes. Como sujeito implicado em “guardar a cultura” kuikuro, o contra-ataque que encontramos foi o de usar a própria magia dos brancos, ensinando como produzir mais e mais

imagens, colocando a tecnologia a serviço da memória, na esperança de que isso sirva tanto ao passado como ao futuro.

Foi-se uma década e as questões e percepções relativas à imagem gravada foram se transformando. Lembro-me bem da reação inicial da comunidade à primeira montagem de *O dia em que a lua menstruou*, que mostramos na TV da casa do chefe em uma dessas noites frias de junho, ainda em 2004. A reação lembrava a dos Nambikwara em *A festa da moça* (Vídeo nas Aldeias, 1987). Diante das bicicletas, relógios, isqueiro, da camisa do pajé estampando a frase *digital revolution*, o chefe mandou parar a projeção - era preciso fazer tudo novamente, desta vez sem as “coisas do branco”, de modo a devolver-lhes uma imagem “tradicional”. Mariká, um dos cineastas de então, tomou a palavra e, usando de sua maior intimidade com o mundo dos brancos, argumentou que aquilo era um “documentário” e não uma “ficção”, empregando os termos em português. Seguiu-se uma longa explicação para tornar os termos compreensíveis. Explicação dada, explicação recebida. Seguimos com a projeção.

Quando, no ano seguinte, voltamos à aldeia para finalizar *Cheiro de pequi*, a idéia de ficcionalizar uma parte da narrativa mítica já estava tomada e tratava-se, então, de produzir um cenário bem tradicional e trabalhar com atores a caráter. A relação com a câmera havia mudado: de início as pessoas não gostavam de ser filmadas e os mais velhos julgavam, como conta Takumã em *O manejo da câmera*, que aquele aparato todo era coisa de branco e que eles, não sendo brancos, só faziam filmes sem valor (*talokito*). Melhor, então, deixar a câmera nas mãos do professor Vincent, pois ele saberia sim guardar a cultura kuikuro.

Já em 2005, os jovens oficinairos escolhiam, com a ajuda do chefe Afukaká, atores e atrizes, e a comunidade discutia ativamente qual das versões do mito seria encenada. Os rapazes tinham ganhado prestígio, a fama crescendo à medida que recebiam prêmios, viajavam para cidades brasileiras e mesmo para o exterior. Uma nova via de renome havia sido aberta, ao lado daquelas tradicionais de lutador, chefe ou cantor, somando-se a outras, também novas, como a de professor, agente de saúde ou líder de associação. Vieram, assim, os convites para filmar as festas e para dar oficina em outras aldeias - convites que foram acompanhados de acusações de roubo da cultura e enriquecimento ilícito pela venda de imagens. As dinâmicas da inveja-ciúme (*kinhulu*) e da fofoca (*augene*), tão tradicionais no Xingu, foram logo ativadas para limitar o renome, pois ali tornar-se conhecido, “falado” (*tikaginhü*), implica sempre uma face clara e outra obscura.

Seja como for, os Kuikuro apropriaram-se do vídeo e alguns dos jovens oficinairos ganharam o status de “cineastas”. Mas ao se apropriarem da câmera e do Final Cut, em que medida não foram eles também apropriados? Canibalizaram uma linguagem para regurgitar uma coisa nova ou foram domesticados por nossa linguagem? Os três temas clássicos de nosso universo de valor - o novo, o autêntico e o autoral - continuam a rondar como fantasmas as leituras que se faz desse tipo de produção cinematográfica. Mas seriam estas as melhores chaves de leitura? Seriam estas as questões que eles, os Kuikuro, se colocam a si mesmos? Será que desejam fazer um certo cinema-índio ou preferem apropriar-se o melhor possível de uma linguagem-outra, assim como, no passado, se apropriaram de cantos e ritos de outros povos? Enfim, um autêntico cinema-índio não seria necessariamente inautêntico aos nossos olhos?

Os dilemas da tradição e da inovação colocam-se inelutavelmente à nossa frente sem resposta única, nem definitiva. Nós não estamos mais “virando brancos”, pois acreditamos já ter virado o suficiente. Esta condição nos parece alcançada enfim - hoje, não precisamos mais fazer cinema-europeu, cinema-de-hollywood, cinema-brasileiro ou algum cinema-novo. Não seria mais generoso, assim, apenas querer que os índios viem índios à maneira deles, mesmo quando isso signifique ... “virar branco” mais uma última vez?

PERGUNTAS PARA ABRIR O MUNDO

Ricardo Jamal e Sofia Cupertino

“Meu nome é Marilton Maxakali, sou cineasta indígena. Vocês sabem o que é cineasta?”. Assim se apresentava o jovem Tikmũ’ün¹, diante dos alunos das escolas por onde passou. A pergunta pode ser entendida de modo superficial, como se Marilton apenas estivesse introduzindo uma explicação sobre o seu trabalho. Mas se nos atentarmos mais um pouco, podemos enxergar outras questões mais profundas que esta pergunta, aparentemente tão simples, nos indica.

Nos espaços em que vivemos, seja ele o das ruas, o das redes sociais, da casa ou da escola formal, reverbera um imaginário em relação aos índios que justamente não se constitui na relação com eles. Mesmo assim, ao sondarmos esse imaginário, observamos que o lugar que eles ocupam, ou melhor, o lugar em que são colocados, é o de pessoas refratárias ao trabalho, cujas práticas e conhecimentos são de povos supostamente atrasados. Para muitos de nós, os índios são aquilo que fomos um dia, são a infância da humanidade. Muitas vezes, escutamos que nem mesmo índios são mais, lhes restando integrar-se a essa marcha do progresso, que parece ser um dos valores máximos da modernidade.

No entanto, os índios circulam e trocam. Sempre o fizeram, não há nada de novo nisso. Eles estão, inclusive, nas grandes cidades, territórios por onde passaram historicamente. Quando não estamos cegos a essa onipresença, estamos certamente surdos. Curiosamente, o mesmo acontece com os Tikmũ’ün em relação à boa parte das populações adjacentes às terras em que vivem. Estão próximos, mas ao mesmo tempo muito distantes. Eles estão sujeitos a trocar com essas populações, pois dependem, por exemplo, do atendimento dos órgãos governamentais da saúde e dos comércios locais - pois já não têm condições territoriais de exercerem seu modo de vida, como ainda tentam, a duras penas. De toda forma, há um movimento na direção dessa relação, mas, frequentemente, não são ouvidos.

Exatamente nesse contexto é que Marilton e vários outros Tikmũ’ün se apresentaram, ao chegar às escolas que visitaram, no entorno de suas aldeias e em outras cidades mais distantes. E foi na tentativa de dar uma resposta a tal situação de desconhecimento e preconceito que surgiu o projeto “A Cultura tikmũ’ün para Jovens alunos do ensino médio e fundamental”.

1 Etnônimo de autorreferência dos índios Maxakali, habitantes do estado de Minas Gerais, que pode ser traduzido como “nós, humanos”.

O projeto também pretendia atender à demanda colocada pela Lei nº11645, de 2008, que tornou obrigatório o ensino de conteúdos indígenas em toda a rede nacional de ensino médio e fundamental. Muito embora a Lei represente um avanço, há grandes desafios para sua efetivação, como a falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com tudo que está em questão e a falta de materiais didáticos qualificados, específicos e acessíveis sobre o tema. O projeto, realizado ao longo de 2013, aconteceu como uma atividade de extensão aprovada pelo MEC.

O trabalho partiu da produção de um livro didático, “Cantos tikmũ’ün para abrir o mundo”², que vem acompanhado de um DVD. Neste trabalho, as discussões foram trazidas à tona, ao longo dos capítulos, tendo por mote os textos dos cantos tikmũ’ün. O DVD que acompanha o livro contém registros audiovisuais de alguns desses cantos sendo executados, bem como ilustrações. Apesar de o livro poder ser utilizado efetivamente pelos professores das escolas, sentimos, ainda assim, que o material poderia ser potencializado caso propuséssemos uma série de ações - principalmente nas escolas, mas não só - que deveriam, em seu desenvolvimento, considerar o protagonismo dos Tikmũ’ün. Assim, fizemos uma viagem pelas regiões em que vivem estes povos, no extremo nordeste de Minas Gerais, além de outras cidades mais ao norte do estado. Essas cidades, as mais próximas, são frequentadas pelos Tikmũ’ün cotidianamente, dada a necessidade da aquisição de alimentos, roupas e mercadorias diversas, de receberem atendimento médico, responderem a demandas jurídicas ou venderem artesanatos e produções agrícolas, entre outras atividades rotineiras. As demais cidades estão localizadas a uma distância um pouco maior das aldeias. Apesar disso, optamos por incluí-las nesse trajeto, visto que os Tikmũ’ün visitam-nas, ainda hoje, com vivo interesse, não obstante à condição marginal que lhes resta nesses locais. Almenara, por exemplo, situa-se a cerca de 150 quilômetros dos limites das terras indígenas tikmũ’ün. Mesmo assim, eles se empenham durante dias de caminhada até lá. Em nossa passagem pela cidade, alguns moradores nos informaram que os Tikmũ’ün chegam a visitar a cidade por volta de três a quatro vezes ao ano. E, mais do que isso, chegamos a encontrar um grupo tikmũ’ün que havia ido viajar uns dias por lá e estavam instalados na praça da cidade e às margens do Rio Jequitinhonha. Das cidades e municípios vizinhos estivemos em Bertópolis, Ladainha, Santa-Helena de Minas, Águas Formosas, Machacalis e Topázio, todas no estado de Minas Gerais, e na cidade de Batinga, na Bahia; as cidades mais distantes das aldeias em que estivemos são Almenara, Teófilo Otoni, Governador

2 Cabe ressaltar que o livro foi organizado por Rosângela de Tugny, mas produzido conjuntamente por alunos dos cursos de Música, Belas Artes, Ciências Sociais e Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Os participantes foram André Machado, Arthur Vinicius, Bárbara Viggiano, Ricardo Jamal, Lucas Alves e Sofia Cupertino. Referência: TUGNY, Rosângela Pereira de (Org.). *Cantos tikmũ’ün para abrir o mundo*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

Valadares, Rubim e Carlos Chagas, todas em Minas Gerais. 143

Para a realização das atividades, a ideia era a de que preparássemos, nós mesmos, alguns materiais que pudessem dar suporte para o que quisessem apresentar os Tikmũ’ün: exibição de suas produções audiovisuais, ilustrações e aulas de canto. Também preparamos materiais didáticos de apoio, distribuídos para os professores, para serem utilizados em outros momentos. Tudo isso poderia munir as comunidades escolares e outros setores da população próxima das aldeias tikmũ’ün de algumas informações introdutórias a respeito da cosmologia, da história e dos saberes destes povos, contribuindo, talvez, para a correção da lente distorcida pela qual são vistos os Tikmũ’ün. Os conteúdos que compuseram esse material de suporte seguiram as pistas do livro.

O público de estudantes com o qual trabalhamos abrangeu desde turmas de jovens de 6 a 17 anos até turmas de estudantes cujas idades eram indiscriminadas, como as formadas por alunos de projetos governamentais, por exemplo, o projeto “Mais educação”. Foram visitadas mais de vinte escolas públicas e privadas, atingindo um público de cerca de 5.000 alunos e professores. Para além desses grupos, as palestras foram apresentadas a outros setores da população, tais como funcionários do Centro de Referência de Assistência Social - CRAS³, da Polícia Civil - PC, do Distrito Sanitário Especial Indígena - DSEI⁴ de Minas Gerais e do Espírito Santo; da Fundação Nacional do índio (FUNAI); de Polos de Saúde e da comunidade católica da região, por meio de atividades realizadas junto à Cúria Metropolitana de Teófilo Otoni.

Representantes tikmũ’ün estiveram conosco nas visitas às escolas em praticamente todas as ocasiões. A presença deles foi de suma importância. Primeiramente, como já dissemos, porque a maior parte das atividades era ministrada por eles: palestras, oficinas, apresentações e conversas. Em segundo lugar, porque uma das intenções do projeto era justamente abrir espaço para a convivência entre as comunidades, promovendo uma situação favorável à aproximação entre os Tikmũ’ün e os seus vizinhos, mas que fosse distinta da relação e do contato cotidiano até então existente entre eles. Uma aproximação pela escuta, possibilitada justamente pela condição de protagonismo em que se encontravam no trabalho. Felizmente eclodiram muitos desdobramentos positivos, como o con-

3 O CRAS é uma unidade pública estatal descentralizada que atua pelo Sistema Único de Assistência Social (Suas) e é responsável pela organização e oferta de serviços da Proteção Social Básica nas áreas de vulnerabilidade e risco social. Texto adaptado do site: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/cras>>.

4 O DSEI é uma unidade gestora descentralizada do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena - SasiSUS, criada pela Lei Nº 9.836, de 1999, a partir da alteração na Lei Nº 8.080/90 que implementou no Sistema Único de Saúde - SUS brasileiro um Subsistema de Atenção à Saúde Indígena. Informação retirada do site: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/area.cfm?id_area=1744>

144 vite para apresentações e entrevistas dos Tikmũ'ün em rádios locais, bem como para a realização de intervenções artísticas nos muros de escolas e do Museu Machacalis, localizado na cidade de Machacalis (MG).

De modo a exemplificar um pouco mais as atividades desenvolvidas, gostaríamos de narrar situações exemplares, porque sempre ocorriam. Pois bem, preparamos uma apresentação de slides com letra, tradução e ilustrações relativas ao canto do Urutau. Marilton, a quem citamos no começo, costumava cantar frase por frase e esperar em silêncio para que os alunos repetissem. Apesar das dificuldades, os meninos tentavam reproduzir a pronúncia e a entonação de Marilton. Este exercício de escuta exigia das crianças uma concentração especial para que memorizassem aqueles sons tão diferentes e cantados de maneira provavelmente tão distinta da qual eles estavam acostumados. Geralmente, quando Marilton cantava, os alunos imergiam em um estado de atenção silenciosa; em muitos casos, aqueles que estavam dispersos conseguiam mobilizar seus sentidos para a percepção do canto. Muitos meninos se divertiam, riam de si mesmos, faziam caretas quando não compreendiam uma palavra ou outra. Mesmo assim, apurando a escuta, balbuciavam tentando imitá-lo. Este momento breve gerava um tipo de maravilhamento, simpatia e aproximação entre os Tikmũ'ün e os alunos. Também o carisma e doçura de Marilton Maxakali foram, sem dúvida, bastante favoráveis para a harmonia que perpassou muitos destes momentos de interação.

Após essas atividades iniciais, consultávamos os Tikmũ'ün que estavam conosco para definirmos qual oficina faríamos com os alunos. As possibilidades eram: execução de um jogo da memória digital, com nomes - com áudio - e ilustrações de sujeitos do mundo tikmũ'ün; oficinas de pintura corporal; oficinas de confecção de artefatos com miçangas; e oficina de danças e brincadeiras tikmũ'ün. Durante as oficinas de pintura, que foram executadas diversas vezes ao longo das atividades, os Tikmũ'ün pintavam o corpo dos alunos utilizando tinturas industrializadas apropriadas. Os desenhos eram na sua maioria motivos tikmũ'ün com suas infinitas variações, quase nunca repetidas. As exceções eram quando os alunos pediam que os Tikmũ'ün escrevessem "Maxakali", "Tikmũ'ün" ou então o

nome deles, alunos. Geralmente os mais novos gostavam muito e se divertiam bastante. Formavam filas imensas nos pátios das escolas e, quando pintados, ficavam alegres e saíam pelos corredores exibindo os desenhos no corpo. Neste momento, normalmente os alunos interagiam bastante com os Tikmũ'ün. Faziam perguntas sobre a vida na aldeia e sobre eles. Em alguns casos, os alunos, talvez por timidez ou por acharem que eles não falavam português, pediam que perguntássemos algo aos Tikmũ'ün. Sempre dizíamos que eles entendiam e falavam também português e sugeríamos aos alunos que experimentassem conversar diretamente com eles. A vida na aldeia e o que fazem os índios é um mistério para essas populações envolventes. Na ocasião em que eles faziam uma intervenção artística no muro de uma escola em Batinga (BA), chegamos a ouvir das pessoas que elas, na cidade, não sabiam que os Tikmũ'ün eram capazes de fazer aquele tipo de coisa. Eles, agora, pareciam inteligentes mesmo. Operava-se aí uma mudança de lugar, de status, pela simples observação da atuação dos jovens tikmũ'ün.

Isso nos diz muito do que pôde ser esse trabalho que tivemos a oportunidade de testemunhar. A partir dessa experiência, nos parece que as propostas educacionais devem incluir não apenas os conteúdos, mas todos aqueles que são os representantes desses conteúdos. É preciso trazer a relação para perto. E, se ela já estiver perto, como vimos, é preciso que ela seja mais nuançada, mais qualificada. E isso só se fará, realmente, com a abertura de mais espaços de diálogo nos quais esteja garantida a participação efetiva dos povos indígenas na transmissão de seus conhecimentos. A transmissão, em si mesma, é também conteúdo dos conhecimentos tradicionais, sabemos. O problema "vocês sabem o que é cineasta?", colocado por Marilton, nos leva a pensar que os Tikmũ'ün - e certamente os povos indígenas como um todo - têm de nós, de nossas cidades, uma compreensão muito mais avançada do que aquela que partilhamos amplamente a (des)respeito deles. Assim, trazê-los para o espaço escolar, como protagonistas e em sua inteireza, pode nos ajudar a compreender, por exemplo, o que pode ser um cineasta indígena, essa categoria que nos coloca entre um índio do passado e aquele que está bem aqui, ao nosso lado.

Cantos para não esquecer o nome das coisas

LEIA EM VOZ ALTA ESTE CANTO DO PAPA-MEL:

chupei mel
chupei mel
chupei mel
deixei o tronco vazio
chupei mel
deixei o tronco vazio
biai ai biai ai
diac haaa
abelha dona-branca
abelha dona-branca
abelha dona-branca
deixei sua cera
abelha dona-branca
deixei sua cera
biai ai biai ai
hãã hã hã
quero o mel da arapuá hui hui
quero o mel da moça-branca hui hui
quero o mel do mandaguari-amarelo hui hui
quero o mel do guaraipo hui hui
quero o mel da dona-branca hui hui
quero o mel da urucu hui hui
ai, eu quero, hui hui
quero o mel do mandaguari-amarelo hui hui
quero o mel do mandaguari-amarelo hui hui
quero o mel da saranhão hui hui
quero o mel da mombucão hui hui
quero o mel da arapuá hui hui
quero o mel da abelha-cachorro hui hui
quero o mel da arapuá hui hui
quero o mel da urucu hui hui
quero o mel da abelha corta-folha hui hui
quero o mel da mandaçaia hui hui
quero o mel da guaraipo hui hui
quero o mel da abelha pequena hui hui
quero o mel da moça-branca hui hui
quero o mel da urucu hui hui
quero o mel da abelhamirim hui hui
quero o mel da dona-branca hui hui
quero o mel da jataí hui hui
quero o mel da irai hui hui
quero o mel da mombuca hui hui
quero o mel da mombuca hui hui
quero o mel da moça-branca hui hui
quero o mel da puxxokata hui hui



Ilustração do canto do papa-mel. Desenho de Gilmar Maxakali, 2009. Caneta hidrocor. Acervo Museu do Índio-Funai.

quero o mel da koxkak hui hui i
 quero o mel da abelha-da-orquídea hui hui
 quero o mel da abelha hui hui
 quero o mel da pukyâykuxnôg hui hui
 quero comer qualquer fruta hui hui
 quero comer o fruto da gameleira hui hui
 quero comer mamão hui hui
 quero comer jenipapo hui hui
 quero comer cajá hui hui
 quero comer o fruto da embaúba-branca hui hui
 quero comer abacaxi hui hui
 quero comer maracujá hui hui
 quero comer o fruto da embaúba-do-brejo hui hui
 quero comer a fruta da semente grande hui hui
 quero comer jabuticaba hui hui
 quero comer manga hui hui
 quero comer a fruta igual jabuticaba hui hui
 quero comer banana hui hui
 quero comer cana hui hui
 quero comer jaca hui hui hãã

Nesse canto, os versos apresentam muitas semelhanças. A partir da terceira estrofe, a estrutura é a mesma e a mudança na letra aparece na troca de algumas palavras. Isso é apenas um detalhe, mas essas pequenas variações podem ser um grande diferencial desse tipo de canto. Elas destacam nomes de abelhas. O papa-mel quer o mel da abelha mandaguarai-amarelo, da abelha moça-branca, da abelha jataí e de muitas outras abelhas.

Esses nomes não estão aí por acaso, além de registrarem palavras da língua maxakali, são preciosas fontes de conhecimento sobre a natureza. Quando um jovem aprende um canto como esse, ele entra em contato com essa enorme quantidade de abelhas. Essa diversidade foi extremamente empobrecida em suas regiões, porque a vegetação da qual precisam para sobreviver não está mais lá. Mas cantar esses nomes de abelhas é uma forma de mantê-las vivas.

Existem centenas de cantos que ajudam os Tikmũ'ün a conhecer animais e plantas, mesmo que já tenham sido extintos nas regiões onde vivem. Esses cantos são ensinados pelos seus antepassados junto com histórias que contam sobre como se relacionavam com a fauna e flora.

Cantos como esse são como listas e jogos de memória. Existem muitos outros "cantos-listas" que enumeram espécies de cobras, peixes, borboletas, flores etc. Podemos ouvi-los quando uma noite de cantos avança pela madrugada. Se os participantes apresentam sinais de cansaço, os cantos têm o poder de despertá-los.

FORMAS DE SABER BIOLOGIA

Para traduzir os nomes das 33 espécies do canto do papa-mel, os cantores tikmũ'ün foram recebidos por especialistas do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG. Lá, no Laboratório de Ecologia e Comportamento de Insetos, existem muitas caixas com abelhas conservadas para estudo. Nesses encontros, os cantores demonstraram o grande conhecimento que possuem sobre as abelhas e sobre vários outros animais.

Mas será que existem mesmo tantas espécies de abelhas? A maioria dos moradores das grandes cidades conhece apenas a abelha-europa e a abelha jataí. Poucos sabem que existem cerca de 20.000 espécies de abelhas no mundo todo. Encontra-se uma grande variedade desses insetos em regiões onde ainda existem porções de mata. Atualmente, nos ambientes urbanos, é mais comum encontrarmos apenas as abelhas da espécie euro-

pa. Essas abelhas não são nativas das Américas e, ao serem introduzidas aqui pelas populações europeias, se viram livres para proliferar, já que não possuíam inimigos naturais que pudessem controlar suas populações. Aconteceu o que hoje os biólogos chamam de "invasão biológica". Em meados do século XX, uma variedade africana dessa espécie - que é muito mais agressiva - fugiu de um laboratório da USP e miscigenou com as populações da abelha-europa, e é por isso que hoje dizemos que as abelhas brasileiras são "africanizadas". Essas africanizadas são brutais e eliminam as populações nativas das abelhas-sem-ferrão, competindo com recursos semelhantes. Portanto, além do desmatamento, as abelhas-europa são outra grande ameaça às populações de abelhas-sem-ferrão, na Terra Indígena Maxakali, hoje.

ATIVIDADE MEMÓRIA DE PAPA-MEL

Você conhece o papa-mel? Ele é também conhecido como irara e gosta muito de mel de abelhas. Imagine o quanto ele sabe sobre todas essas abelhas - em que tipo de árvore moram, como é o zumbido de cada uma, qual é o sabor do mel que elas produzem. O desenho abaixo foi feito por Donizete Maxakali a partir das descrições que foram feitas por seu pai e seus tios. Este desenho pode ser considerado uma partitura musical do canto do papa-mel. Na imagem a seguir podemos distinguir 33 tipos de abelhas.

01		kok	25		Puk nim
02		kok nōy	26		hāns ku tōk
03		³² Kuto Puk	27		hānkutōk nōy
04		³³ Puk tōk	28		Pap tōk
05		Puk nit	29		Puk kokōkōk
06		Puk nōn	30		Kok kok
07		ōiy	31		iy kut xe ke
08		Kuto Puk	32		Pukō nōy
09		Kuto Puk nōy	33		Puk Yōy kux nōy
10		Puk tōk			
11		Puk tōk			
12		Puk tōk			
13		ā mōn			
14		a ma maf			
15		Puk Puk			
16		Puk Puk mōn nōy			
17		Kucōy tōk			
18		Puk tōk			
19		kok nōy			
20		Pukuk enop			
21		Puk nōn			
22		Puk nōn nōy			
23		Puk nit			
24		Puk nōy			

Puk kok yōy ka kok
 Puk kok yōy ka kok

Kōkōn Kiu Pū mōy
 nōn te Puk mō ku Puk

Mudar de lugar para ver o mundo de várias formas

Os Tikmũ'ũn gostam de imaginar como é ver o mundo, as coisas, as pessoas, as paisagens, a partir de vários pontos de vista. Os animais que voam, que andam por dentro da terra, que vivem na água podem ver as coisas, cada um com uma visão.

Olhem como um mesmo objeto é visto de diferentes formas: um pássaro sobrevoa uma folha na água e a observa de cima; um peixe passa por baixo da folha, e consegue ver o seu outro lado; uma lagarta repousa sobre a folha e sente sua textura. São diferentes maneiras de experimentar a folha, de conhecer as coisas. Por isso, para aperfeiçoarem seus conhecimentos sobre o mundo, os Tikmũ'ũn acham importante observar e estar próximos de muitos animais.

Conhecemos o mundo criando conceitos e des-

crições sobre objetos e fenômenos. Conhecemos também pela experiência prática, como andar na chuva, comer uma maçã, jogar futebol, nadar etc. Fazemos essas coisas com nossos corpos e aquilo que eles nos permitem fazer. Um animal como o morcego voa na escuridão e se orienta por sons que ele próprio emite. Uma formiga anda pelo formigueiro se comunicando com suas companheiras pelo olfato. São capacidades ligadas ao corpo de cada animal. São corpos diferentes com capacidades diferentes. Cada um conhece o mundo à sua própria maneira.

Com seus cantos, os Tikmũ'ũn buscam explorar essas maneiras diferentes de perceber as coisas. Cantam para se colocar no lugar de outros seres - dotados de distintas capacidades de perceber o mundo.



E, hoje, como vivem os Tikmũ'ũn?

Atualmente, os Tikmũ'ũn são cerca de 2.000 pessoas. Grande parte deles é composta por crianças com menos de 10 anos.

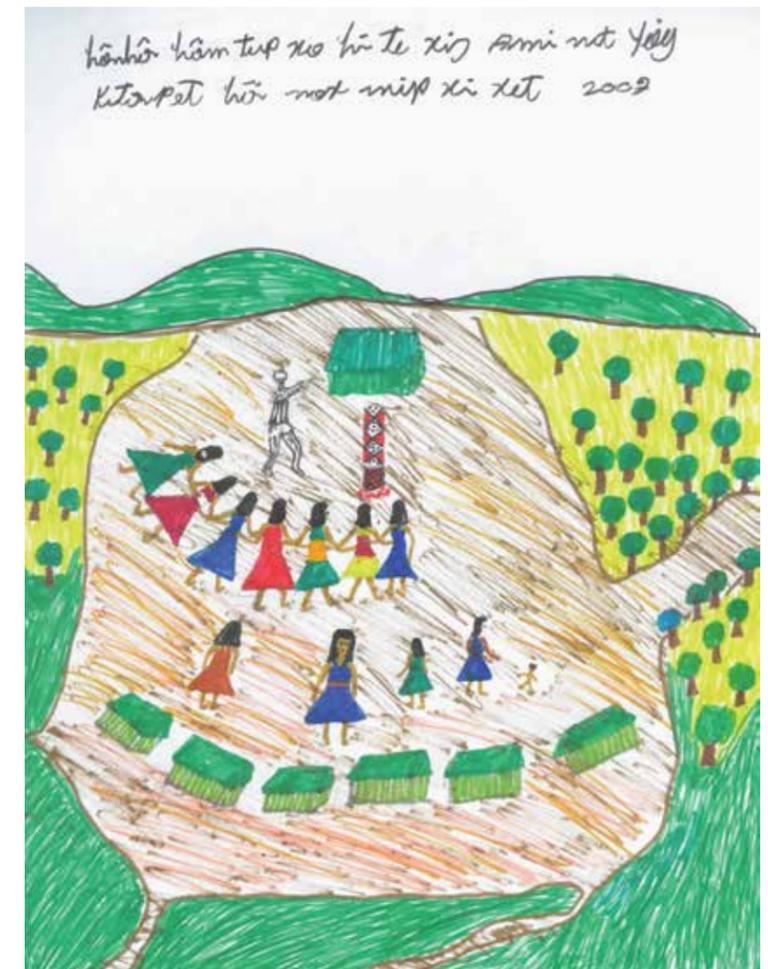
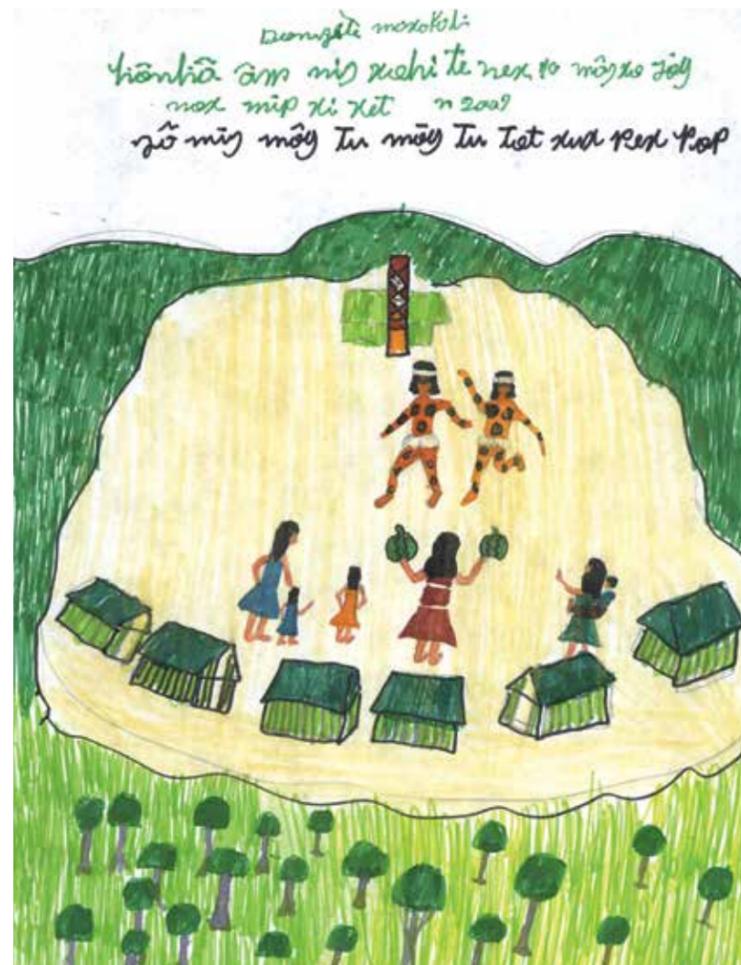
Os Tikmũ'ũn vivem em pequenas aldeias. Elas são formadas por casas que desenham um semicírculo em volta de um pátio. Na outra ponta do semicírculo fica uma casa que chamam de *kuxex* (que se pronuncia "cuchéi"), a casa dos cantos. Essa casa é muito importante para eles, pois é de lá que vêm vários conhecimentos importantes para suas vidas. As mulheres adultas e as meninas, principalmente, prestam atenção nos sons que saem dessa casa.

As aldeias são pequenas comunidades. Os moradores de uma mesma aldeia são pessoas próximas entre si e que costumam se conhecer bem.

Eles trocam alimentos, frequentam as casas uns dos outros, pescam, caçam, fazem artesanato com miçangas, embaúba, linhas, taquaras, plantam mandioca e fazem muitas outras coisas juntos. Eles também se reúnem muitas vezes para cantar durante noites inteiras em torno da casa dos cantos.

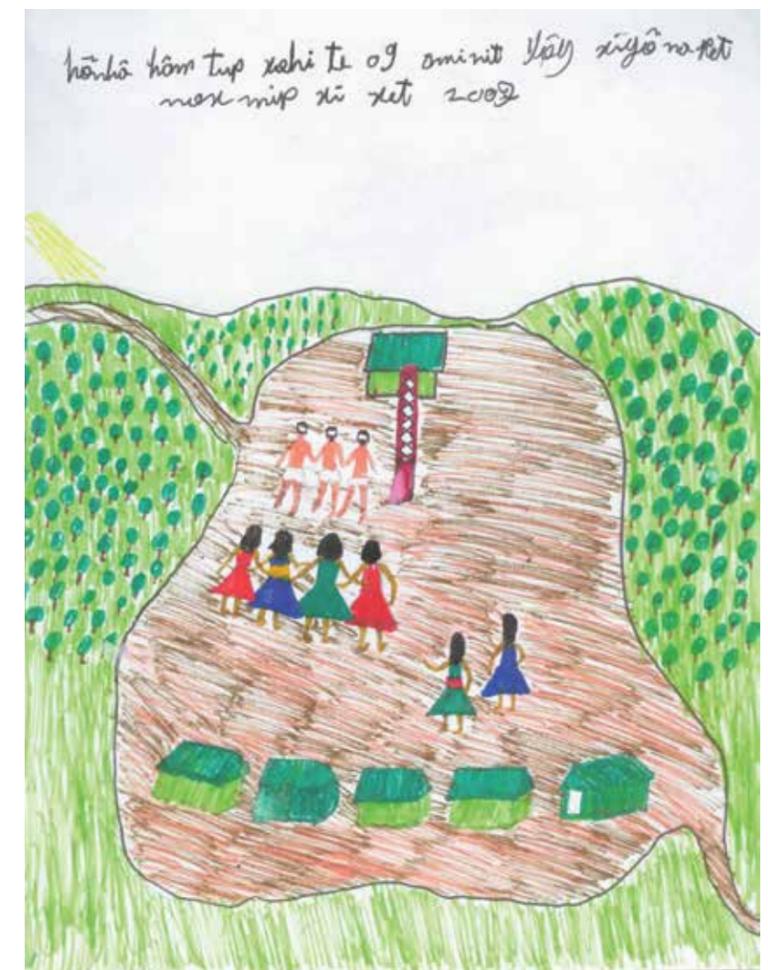
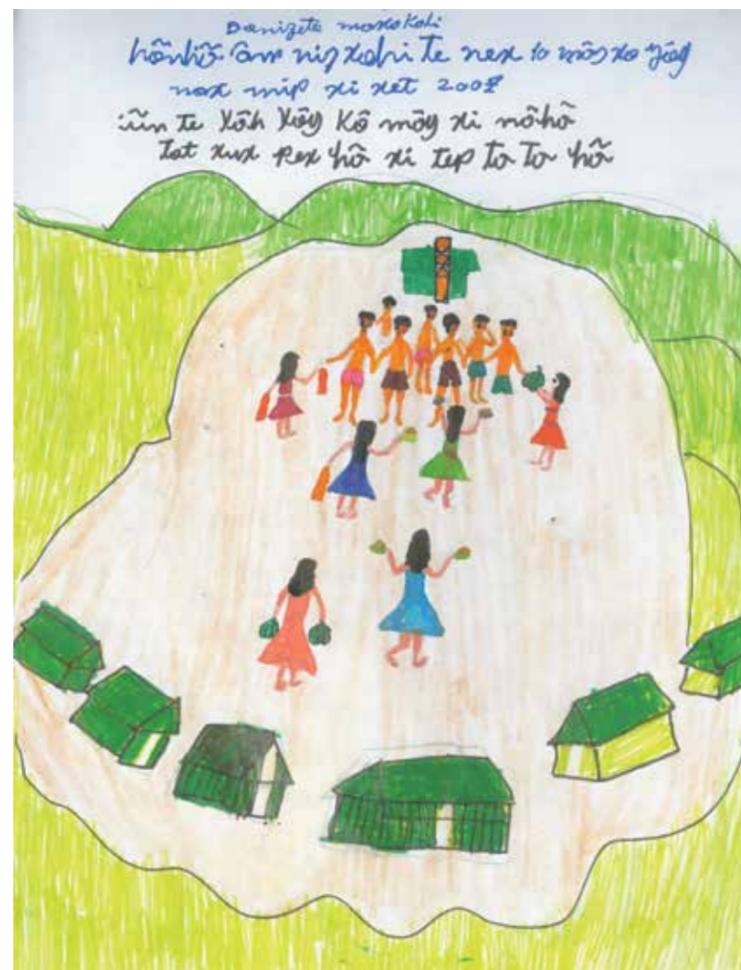


Kuxex da aldeia Nova Vila, Terra Indígena do Pradinho. Foto: Bruno Vasconcelos

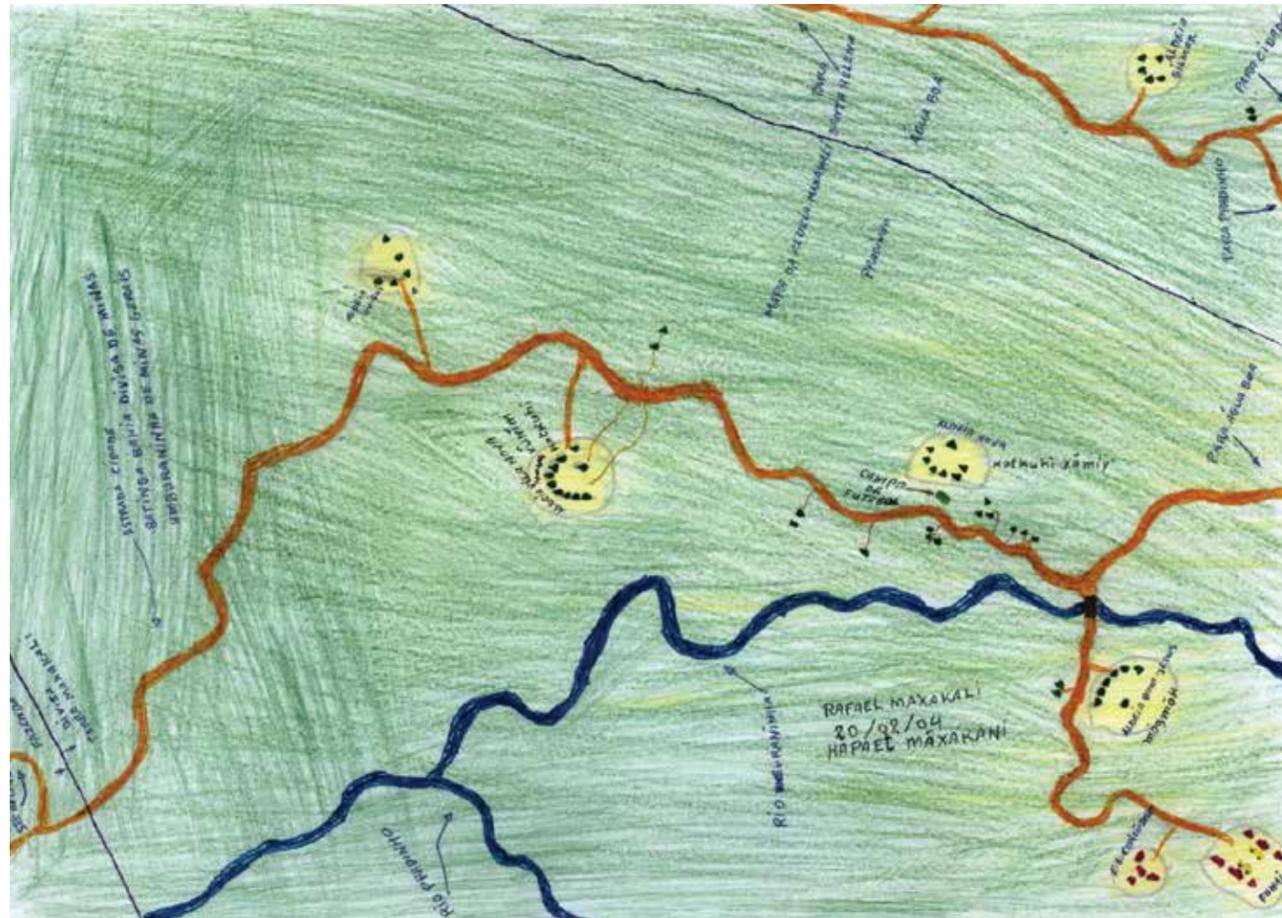


Os desenhos de Donizete Maxakali nos mostram quatro dessas aldeias onde homens e mulheres aparecem cantando em torno da casa dos cantos.

A convivência é tão próxima entre os moradores que quando brigam com seus vizinhos preferem formar outra aldeia. Por isso, é importante para eles viverem em um espaço dentro do qual possam se deslocar.



Neste outro desenho vemos várias aldeias espalhadas pelo território, ao longo das estradas. Este mapa foi feito em 2004, por Rafael Maxakali. Hoje, essas aldeias já não estão mais no mesmo lugar.



Agora veja na próxima página o mapa de uma grande aldeia, desenhado por Marquinhos Maxakali. Tente encontrar onde fica o *kuxex*, que nesse desenho ele traduziu como “Casa de Religião”. Mesmo que a aldeia tenha crescido e que as casas tenham se espalhado para além da estrada, percebe-se um pátio que é para as danças e encontros em volta do *kuxex*.

Pela riqueza de detalhes desenhados, Marquinhos Maxakali nos mostra que conhece bem o espaço onde vive: as estradas, as roças, o campo de futebol. Vemos também que ele sabe o nome do dono de cada casa.



Aldeia Tikmũ'ũn e pátio de encontros no canto inferior esquerdo. Desenho de Marquinhos Maxakali, 2006. Caneta hidrocor e lápis de cor. Acervo Museu do Índio-Funai.

ATIVIDADE FALANDO EM VIZINHANÇA

Tente se lembrar do quarteirão onde você vive. As pessoas de lá são todas amigas? Fazem festas juntas? Por que nem sempre conhecemos nossos vizinhos? O que nos impede de termos amizade e convivência? Você conseguiria fazer um desenho do seu quarteirão com o nome do dono de cada casa, das ruas, das hortas, dos pés de manga, dos diferentes tipos de árvore, das praças e do campo de futebol? Faça um desenho do seu bairro ou quarteirão tentando identificar o máximo de coisas que você conseguir se lembrar.

Dica: Você já reparou o caminho por onde passa para vir à escola todos os dias? Procure observá-lo atentamente e registre os aspectos que fazem parte desse espaço.

De tudo aquilo que não sabemos

Nádia Reciola

Fazia exatos três meses que não chovia. Todos ali sabíamos que os Kaiowá rezam para chover e para parar de chover. O calor e a seca estavam insuportáveis e uma colega pediu a uma anciã da aldeia que rezasse pela chuva. A resposta da rezadora foi de que só faria isso depois que o trator da prefeitura viesse para preparar sua terra¹ e ela pudesse plantar o avaty morotĩ (milho branco sagrado). E continuava sem chover. Até que, numa noite, recebemos uma ligação de uma senhora da aldeia dizendo que “a terra estava queimando”. Perguntamos diversas vezes se não se tratava de mais uma queimada na mata, tão comum na época da seca. E ela dizia que não, que estava saindo fogo de dentro da terra e que todos os nhanderu e nhandecy² iriam se reunir para rezar aquela noite (evento raro, devido a divergências entre as pessoas e também à influência de religiões ocidentais). Naquela noite todos rezaram.

Só conseguimos visitar o local na manhã seguinte. Conosco foram ainda um geólogo, um biólogo e a imprensa local, além das pessoas da comunidade. De fato, a terra queimava. Saía fumaça do chão em uma área imensa, onde a terra “afundava”, como que erodida. Quando jogávamos algum graveto ou palha, logo aparecia uma labareda. Eu mesma, ao me aproximar para filmar, caí com os pés afundados na terra e senti a areia queimar como brasa.

Os cientistas presentes logo explicaram que aquilo era um “fogo subterrâneo de turfa”, que devido a uma drenagem feita no local para fins de plantio, se criaram muitos espaços aéreos no subsolo, e que naquela área existe uma matéria orgânica sedimentada de centenas de anos, que queima com facilidade, havendo as condições necessárias: calor e oxigênio. Disseram que o local devia estar queimando ininterruptamente desde a última queimada na superfície, o que devia ter ocorrido em torno de uma semana. Nesse ponto um índio corrigiu, dizendo que já fazia dois meses da última queimada. O cientista duvidou e o índio apontou as plantas ao redor, já bastante crescidas. Assim o cientista foi obrigado a concluir que o subsolo queimava ali sem parar havia dois meses.

Para os Kaiowá, por outro lado, aquele fato era certamente ação de algum tupã³, e algumas pessoas associaram o acontecimento a sinais do fim dos tempos, ligados a profecias que Paĩ Chiquito⁴, o fundador da aldeia, fez antes de morrer. Diziam que os humanos sobreviveríamos ao fogo, mas não à água, que viria depois; e que Nhandejara⁵ iria “trocar as pessoas” da terra porque não estava mais satisfeito com essas.

O fato é que na tarde desse mesmo dia, depois da noite em que os velhos se reuniram para rezar, e que uma das principais rezadoras anciãs pôde fazer e en-

- 1 Devido ao estado de degradação das terras, é muito mais difícil para os indígenas dessa região plantarem hoje do que era antigamente, especialmente por causa da *brachiaria*, capim difícil de roçar, que toma conta de toda a região. Os índios já se familiarizaram bem com o uso do trator e essa senhora é muito velha para roçar sozinha sua terra na enxada. No entanto, frequentemente o trator da prefeitura “não chega”, atrasando o plantio das pessoas da comunidade, que em sua maioria não têm dinheiro para pagar um trator particular.
- 2 Nome dado respectivamente aos rezadores e rezadoras da comunidade, “pais e mães de todos nós”.
- 3 Entidades que governam as forças naturais.
- 4 Esse grande rezador possuía o dom de “falar com Deus” e de enxergar através das “teias de aranha que temos nos olhos”. É o ancestral que fundou essa aldeia e é respeitado em todo o MS. A rezadora em questão é sua bisneta.
- 5 Nome dado ao Deus criador.

sinar uma reza que nunca tinha feito⁶, finalmente choveu. E choveu da maneira exata que a anciã rezou: sem vento, sem granizo, e que esfriasse por alguns dias depois da chuva, para apagar o fogo da terra. Rezadoras mais jovens (acostumadas a uma lógica religiosa ocidental em que a reza é um pedido que pode ser atendido ou não) até riram de tão alto nível de exigência, de se poder determinar como seria a chuva.

Ainda de manhã, quando o céu já estava cheio de nuvens, os cientistas tentaram “acalmar” os indígenas dizendo que podiam ficar tranquilos, que seus aparelhos “já” haviam detectado que a chuva não passaria daquela noite... A mesma anciã que rezou para chover ouviu calmamente, compreendendo o que podia de português, e respondeu que “sim, que não passaria das quatro da tarde”.

Nesse momento ficou mais claro do que nunca a limitação do não índio em compreender-se como parte de uma cultura também. Nós estudamos outros povos, com seus costumes e “crenças”, enquanto “sabemos” dentro de nós qual é “a verdade”, pois temos a “ciência” a nosso favor. E somos incapazes de ver de outra forma. Não percebemos que uma explicação do tipo “Nhandejara não derruba a casa do índio, feita de sapê, porque Ele respeita e passa o vento por cima” é tão satisfatória quanto dizer que “devido à arquitetura e aerodinâmica da casa tradicional indígena, cujo telhado vai até o chão, a massa de ar é deslocada por sobre a casa, que portanto é mais resistente a vendavais”. Nosso máximo “respeito” por outra cultura ainda não coloca nosso conhecimento científico e religião em pé de igualdade com os de outros povos, os quais insistimos em ver como “primitivos”. Não somos capazes de perceber que nossos aparelhos apenas podem “detectar” a chuva depois de alguém ter rezado por ela. Não, não sabemos rezar pela chuva⁷. E somos arrogantes demais para admitir que alguém saiba.

É digno que, como sociedade envolvente, majoritária e opressora, nós saibamos admitir nossa responsabilidade sobre a atual condição de violação de direitos que sofrem os povos indígenas no Brasil. É lúcido supor que, tal qual se formula o antídoto a partir do veneno, temos ferramentas a oferecer na resolução de problemas que nós mesmos criamos. Dessa forma, a compreensão de nossa política e jurisdição, assim como o acesso à universidade e às mídias digitais, por exemplo, são ferramentas fundamentais para a luta indígena hoje. No entanto é preciso distinguir entre empoderamento e paternalismo e compreender o quão nociva pode ser nossa intervenção na vida do outro, através de políticas públicas que transformam os indígenas em pobres dependentes do Estado ou de projetos que pretensiosamente querem resolver problemas de quinhentos anos em cinco.

Entre abril de 2012 e abril de 2014 estive, com meu então companheiro, Gilberto Machel, vivendo e trabalhando com a população Kaiowá da Terra Indígena Panambizinho, em Dourados-MS. Nesse tempo fomos testemunhas do assédio constante de ONGs, da ONU e do Governo, todos trazendo dos céus a solução para o “problema dos índios”. Todos tentando enfiar essa solução goela abaixo porque tinham prazos a cumprir e precisavam apresentar resultados a financiadores, que geralmente estavam em seus gabinetes com ar condicionado e luz fria em Brasília ou na Europa. Todos muito bem intencionados mas criando expectativas que raramente são cumpridas, propagando boatos e mal entendidos, numa tentativa falha de comunicação, pois não há vínculo. E no fim a culpa pelo fracasso é sempre dos índios.

É que o tempo da burocracia é irreal e não contempla a relação humana e nem o ritmo natural das coisas. Quantas vezes vi as roças deixarem de ser plantadas porque não havia chegado na FUNAI o diesel do trator; e se havia o diesel não havia o trator, que era da prefeitura; se havia trator e diesel não havia sido liberada a verba das sementes... E assim o período do plantio passava e no ano seguinte tudo se repetia.

Nos esforçamos para agir de outra forma, ouvindo e respeitando de fato o tempo Kaiowá. Uma diferença importante é que o projeto em que atuávamos havia sido idealizado inicialmente por *membros e lideranças da própria comunidade* junto a integrantes do CIMI (Conselho Indigenista Missionário). A preocupação era o resgate da agricultura tradicional e da autonomia alimentar, bastante difi-

6 Reza tão poderosa essa que não poderia ser pronunciada para fins de ensino, mas apenas quando realmente necessária, pois senão seus efeitos poderiam acontecer de maneira descontrolada. Dessa forma, se não fosse essa circunstância especial, essa reza corria o risco de se perder para sempre, uma vez que uma única pessoa na aldeia a conhecia.

7 No atual estado de calamidade que a cidade de São Paulo vive diante da crise da falta de água e de rigorosa estiagem, certamente provocada pelo excesso de intervenções no ambiente e ausência de planejamento, seria mesmo muito útil a nós sabermos rezar tal qual os Kaiowá e Guarani. Ver: <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,vereadores-e-diretor-da-sabesp-rezam-por-agua-em-franca,1577376>

cultadas pelo estado de degradação da terra reconquistada e pelo luto espiritual que essa comunidade vivia depois do doloroso processo de retomada (o suicídio dos jovens, o alcoolismo, as disputas internas, a lacuna de uma geração privada de viver plenamente sua cultura).

Panambizinho havia sido uma das últimas T.I.s a serem homologadas no MS, já há cerca de 10 anos, e começava a ser alvo de críticas pela imprensa⁸ e pelos latifundiários que acusavam de haver se tornado “terra improdutiva”, numa tentativa de justificar os argumentos contra a demarcação de terras.

Fomos contratados pelo CIMI como permacultores e a proposta de trabalho que apresentamos consistia em aliar conhecimentos da Agroecologia e da Permacultura a um resgate da memória local e muito recente do plantio tradicional Kaiowá. São visíveis as conexões entre o que propõem essas metodologias e a forma tradicional indígena de viver, afinal em grande medida essas técnicas foram mesmo inspiradas em saberes ancestrais dos povos originários. Mas o trabalho a ser feito ali é imenso: é preciso reinventar o *tekohá*⁹, reconstituir a paisagem (pois a floresta que foi derrubada é a fonte primeira de alimento, matéria-prima e remédio), reequilibrar todo um ecossistema (que esbarra por todos os lados nas monoculturas regadas a agrotóxicos), redesenhar a forma viver e de ocupar o espaço (pois agora é uma área com limites demarcados e famílias que seriam de comunidades distintas têm de coexistir numa mesma “aldeia” forjada), resgatar e fortalecer a espiritualidade (a despeito de todo assédio das religiões ocidentais que muitas vezes demonizam a

religião tradicional), recriar as relações internas e com a sociedade envolvente.

Nos mudamos para uma pequena vila exatamente ao lado da aldeia e o primeiro ano foi basicamente o período de conhecermos mais de perto as pessoas da comunidade e elaborarmos um diagnóstico e planejamento para o trabalho a ser realizado. Sabíamos que havia muito a ouvir, aprender e observar antes de

fazer qualquer proposta. Então, orientados e auxiliados pelos membros mais experientes da equipe local, Leda, Geraldo e Anastácio¹⁰, passamos esse período visitando cotidianamente as cerca de cem famílias da aldeia, nos envolvendo com os acontecimentos, propondo pequenas atividades, conversando muito com todos, enfim, convivendo.

Tivemos a oportunidade de experimentar a vida que se leva em Panambizinho: as longas caminhadas sob o sol escaldante, os dois únicos horários de ônibus até a cidade ou os 23km de pedalada até lá, a impossibilidade de se deslocar nos dias de chuva por causa da lama, a irritação nos olhos quando os fazendeiros jogavam “secante” nas plantações de milho e soja e o veneno se espalhava com o vento, os olhares fofos das pessoas ao redor porque nós andávamos com os índios. A sensação de estarmos sendo vigiados era constante, a pergunta que eu mais ouvia era se eu não tinha medo, e uma atmosfera densa pairava e me remetia a *Dogville*¹¹. Pois a cada vez descobríamos novas histórias de exploração velada e inúmeras maneiras que as pessoas encontravam de lucrar sobre os índios, ao mesmo tempo em que os acusavam em seus discursos. Ape-

8 A revista Veja, em sua edição 2272, de 13 de junho de 2012, publicou uma reportagem que mostrava uma foto aérea, dividida pela estrada, e de um lado estava Panambizinho e de outro a monocultura das fazendas, com o título “Adivinhe qual é a terra dos índios”. Além de uma série de afirmações falsas e acusações infundadas, a reportagem faz a absurda comparação entre a quantidade de terra “per capita” que possuem os índios e os habitantes urbanos, obviamente sem citar a quantidade “per capita” de terra que possuem os latifundiários ou mesmo cada cabeça de gado.

9 *Tekohá* é o “lugar onde eu posso ser quem sou”.

10 Leda Vieira é pedagoga, Geraldo Alkmin é missionário do CIMI e Anastácio Peralta é liderança política Kaiowá. Todos atuantes de longa data nas lutas indígenas, formavam conosco a equipe local do projeto.

11 Cidade-cenário desenhada no chão, com casas sem paredes ou privacidade, do filme *Dogville* (Lars von Trier, 2003). (N.d.E.).



nas experimentando essa vida foi possível perceber que antes disso não sabíamos nada desse povo além da superfície: aquele olhar raso que se espanta com suas roupas e celulares, sem notar sua religiosidade e seus ritos sendo profundamente vivenciados todos os dias, e pior, sem notar a dimensão de sua capacidade de resistir aos golpes mais duros.

A ignorância da sociedade brasileira acerca dos povos indígenas chega ao ponto de se querer negar sua existência. Porque eles são **aqueles que não são como nós**, e que portanto demonstram a existência de outras realidades, outros valores, outras lógicas, distintas das nossas. Isso incomoda e queremos acreditar que é assim porque eles “ainda” não entenderam alguma coisa. É como se a simples possibilidade de uma outra forma de viver fosse a negação do caráter de veracidade absoluta que queremos atribuir a nossa própria cosmovisão, a saber: nossa política, ciência e religião. E é justamente sobre esse total desconhecimento acerca de **quem são os indígenas hoje**, que se fundamenta e se propaga a injustiça e o genocídio que sistematicamente se opera contra esse povos.

Foi bonito notar que, se no início nosso diálogo com as pessoas em Panambizinho era truncado, e achávamos que isso se devia a diferenças da língua, conforme o tempo passava e nos tornávamos verdadeiramente amigos, essas dificuldades desapareciam. Não é tarefa simples conquistar a confiança sincera de um Kaiowá. Afinal é tanto assédio, tanta gente dizendo como eles devem viver e o que devem fazer, que é natural que desconfiem de todos. Mesmo os mais bem intencionados repetem sempre a mesma ladainha de equívocos, enquanto outros, deliberadamente mal

intencionados (políticos em campanha, fazendeiros) tiram proveito da situação. Os Kaiowá e Guarani sabem bem que essas pessoas vêm e vão, que as promessas nunca são cumpridas e que é mais fácil acenar que “sim” com a cabeça e deixar o vendaval passar. Infelizmente porém, nós também tínhamos prazos a cumprir e contas a prestar para financiadores europeus. E esse trabalho de

tradução cultural constante certamente era o que mais nos tomava energia e o maior obstáculo ao andamento do projeto.

Aos poucos, o sonho foi se desenhando na proposta de um “Centro Experimental em Agroecologia Kaiowá”, uma espécie de escola livre, onde a partir da questão central da produção de alimento, pudesse haver um espaço e tempo de convívio onde os saberes ancestrais pudessem ser transmitidos livremente e novos saberes pudessem surgir, onde **soluções Kaiowá** pudessem ser criadas para os problemas dos Kaiowá.

Afinal, a escola pública convencional é um aparelho do Estado que ocupa um espaço enorme na vida da aldeia e cumpre ali um papel profundamente destruidor. Acaba se tornando um instrumento de disputa interna de poder e pelos poucos cargos de trabalho que oferece. Além disso, tira as crianças do convívio familiar, que é onde aprenderiam a viver segundo seus próprios costumes, e lhes oferece um treinamento diário para a assimilação dos valores e saberes da sociedade envolvente. A interferência se dá em todos os níveis: os alunos deixam de aprender a trabalhar na roça enquanto aprendem a desejar e comer produtos industrializados; são alfabetizados em português e têm todas as aulas nessa língua enquanto têm uma aula semanal de sua língua materna, como se fosse uma língua estrangeira; o currículo e o material didático¹² não contemplam nenhum aspecto de sua cultura; o calendário escolar impõe as datas e festividades da sociedade não índia (festa junina, dia das mães), ao passo

12 A FAIND - Faculdade Intercultural Intercultural Indígena, da UFGD, vem desenvolvendo um trabalho muito sério na formação de professores indígenas, e também na produção de material didático, através do Núcleo UFGD do projeto Saberes Indígenas na Escola.



que desconsidera o calendário Kaiowá, orientado pelos ciclos naturais e rituais sagrados; e professores não indígenas despreparados disseminam e reforçam toda espécie de preconceitos¹³. A escola é um ótimo exemplo da violência “invisível” que se exerce ininterruptamente sobre os índios.

A partir da realização de um curso de Sistemas Agroflorestais Sucessionais¹⁴, que contou também com a participação, como intercâmbio, de lideranças de outras aldeias Kaiowá, Guarani e Terena, estabelecemos um ritmo de encontros semanais em que coletivamente fazíamos o manejo dos canteiros de agrofloresta, conversávamos sobre o que era importante para a comunidade e almoçávamos juntos uma comida feita dos produtos agroflorestais. Ao longo de todo esse processo houve muitas vitórias. O discurso ia se transformando e as pessoas passando a chamar aquele espaço de “**Universidade Livre Kaiowá**”; jovens e lideranças dizendo que o que o Kaiowá tem que fazer hoje é “plantar agrofloresta”; pessoas que já não cultivavam roças retomando esse ato sagrado; os jovens se unindo e se engajando em projetos próprios e o afastamento de muitos deles da bebida; a construção de novas Casas de Reza; e até o aparecimento de animais silvestres que já não se via com tanta frequência. Porque tudo isso está integrado e faz parte de um mesmo processo de resgate e empoderamento. Mas são resultados dificilmente quantificáveis e, como tudo o que importa, só no convívio se pode perceber de fato. Como Anastácio nos disse uma vez, “antes de resgatar a agricultura é preciso resgatar o agricultor”. A questão é, de fato, humana.

E quando tudo ao redor diz o exato contrário, a dificuldade aumenta. A paisagem ali é toda de monoculturas de soja e milho e as oportunidades de trabalho são basicamente a semiescavidão nas fazendas. Todo tempo pessoas entram na aldeia para vender produtos aleatórios a preços altos ou para convencer os idosos a fazerem empréstimos bancários; há pessoas que trocam cachaça por trabalho indígena ou pelos produtos da cesta básica; pessoas que se dispõem a fazer o “favor” ir ao banco com os cartões dos idosos e suas senhas para sacar sua aposentadoria para eles que não sabem usar os caixas eletrônicos e nem exatamente quanto têm a receber. Todos são exploradores em potencial e “a culpa é dos índios que não sabem usar o dinheiro que recebem e que são alcoólatras”.

Nesse sentido vejo que na condição de não indígenas nossa maior responsabilidade é formar a nós mesmos, reconstruir nosso imaginário e frear as atrocidades cometidas por nosso próprio povo. E não falo apenas dos ruralistas que são inimigos declarados dos índios, mas de todos nós que repetimos o discurso racista de maneira impensada, criticando e opinando sem ter a mínima dimensão do que significa estar na pele do outro. Não se trata absolutamente de nossa *opinião* sobre o assunto. É preciso lembrar do tanto que simplesmente **não sabemos**. Diante dessa dor do *outro*, que nos pertence também, mas que não sabemos sentir, a única atitude digna é ouvir. Com atenção plena e absoluta. E aprender da dor do outro. Da luta que é do outro. Mas que nos pertence também.

13 Logo que chegamos a Panambizinho era época dos Jogos Indígenas e um dos grandes acontecimentos era o concurso de *Miss Panambizinho*. Promovido pelas professoras da escola como um evento de “interculturalidade”. As garotas desfilavam com “roupa típica” e com “traje social” perante jurados que eram convidados de fora e que, segundo sua visão estereotipada, votavam na “mais bonita da aldeia” em cada uma das faixas etárias. Alunas me relataram que as professoras insistiam muito para que elas desfilassem e eu vi as segundas e terceiras colocadas aos prantos por terem perdido e jurando fazer feitiço contra a vencedora. O resultado era a promoção do ódio e da intriga entre as meninas, crianças e adolescentes da aldeia, que durante todo o ano seguinte continuavam a relembrar esse fato, até o próximo desfile, quando tudo começava outra vez.

14 No ano anterior, havíamos levado um grupo de 7 indígenas para fazer o curso de Sistema Agroflorestais Sucessionais no Sítio Semente, em Brasília. A experiência se mostrou profundamente bem sucedida e, a nosso convite, o agricultor Juã Pereira, especialista em Agrofloresta e responsável pela produção orgânica do Sítio Semente, foi até Panambizinho ministrar um curso aberto para todos os interessados da aldeia.

Elieel Benites Kunumi Rendyju

Meu nome é Elieel Benites e o meu nome de batismo em minha religião é *Kunumi Rendyju*, que significa “menino resplandecente”. Sou da etnia Kaiowá, nascido na Reserva Indígena *Te’yikue*, no município de Caarapó, no Mato Grosso do Sul. Meus avós paternos viveram na região de Ponta Porã, trabalhando na colheita de erva-mate, na Companhia Mate Laranjeira¹, e meus avós maternos vieram da região do rio Paraná, estabelecendo-se na região do *Tekoha* (aldeia) *Te’yikue*. Na minha infância vivi como criança indígena Guarani Kaiowá e gostava muito de caçar passarinho, fazer *monde* (armadilha de caça), subir no pé de *pakuri* (fruta nativa típica da aldeia), tomar banho na represa, pescar nos riachos e sempre ajudava meus pais e avós na roça, onde plantava milho, feijão, arroz, banana, batata, mandioca, cana etc. Aprendi a ser um bom homem, como caçar, pescar, ter roça, trazer as melhores lenhas todos os dias, saber rezar, aprendi também que era necessário repartir com outras pessoas os alimentos que conseguia, a cuidar dos irmãos e, principalmente, a ouvir os mais velhos.

Minha vida escolar iniciou-se na Missão Evangélica Caiuá, uma escola religiosa que atua na aldeia. Quando cheguei perto da escola, no primeiro dia, minha mãe me arrastou pelos braços porque eu não queria entrar na sala de aula, chorava muito e, enquanto eu chorava, a aula parou para me ver, situação que me fez ficar ainda mais envergonhado. Foi um momento que nunca esqueci. A primeira professora se chamava Joveniana, conhecida como a “professora Jovem”. A partir desta série, comecei a ter dificuldades porque as disciplinas eram muito compartimentalizadas e não conseguia compreender o que

a professora explicava. Todas as minhas professoras eram não indígenas que vinham da cidade para dar aulas na aldeia. Minha formação inicial foi na escola primária da própria reserva, de 1985 a 1990, cujo modelo escolar seguia políticas integracionistas, que buscavam fazer o índio deixar de ser índio.

Quando terminei de estudar a 4ª série, como era chamada naquela época, comecei a frequentar a escola na cidade, Escola Estadual Cleuza Aparecida Vargas Galhardos. Ali iniciei a 5ª série, inaugurando um período que marcou com grande impacto a minha vida. Neste período comecei a conviver com não indígenas, obtendo novas grandes dificuldades porque não compreendia suas falas e os comportamentos diferentes das pessoas. Eles conversavam muito entre si, mas não conversavam comigo, situação que eu queria entender porque estava acontecendo. Ao mesmo tempo, essas pessoas, ao cruzarem os olhos sobre mim, revelavam sentimentos de “coitadinho”, de discriminação e indiferença. Sentia a rejeição por toda parte e, então, ficava muito isolado. Com isso nascia a não aceitação da minha identidade, e achava que o erro era meu e não dos outros. Tinha a necessidade de me adaptar a um ambiente que não era o meu e, nesse processo, negar o meu valor era uma saída. Quanto mais me envolvia com a sociedade não indígena, através da escola e da igreja, nascia, no meu interior, a necessidade de me adaptar a ela, a partir da negação da minha identidade, da língua materna e, principalmente, negar o lugar onde moro.

Em 1997, o projeto da Prefeitura era melhorar o índice de aproveitamento da educação na aldeia. A proposta era a implantação da educação escolar indígena. Com esse intuito, a Secretaria Municipal de Educação buscou assessoria, inicialmente junto ao CIMI (Conselho Indigenista Missionaria), para elaborar um projeto de alfabetização na língua indígena e capacitação de

1 Segundo Arruda (1986), a Companhia Mate Laranjeira inicia a sua exploração ervateira na região sul do Mato Grosso em 1883 e ali permanece até 1947.

professores indígenas. Foi, então, que assumi, pela primeira vez, uma sala de alfabetização na língua Guarani, como professor indígena, mas ainda frequentava o magistério não indígena. Depois, a SEMED firmou parceria com a UCDB - Universidade Católica Dom Bosco e a Prefeitura Municipal de Caarapó para um projeto mais abrangente.

Com essa atuação diferenciada, tive a necessidade de conhecer melhor a questão, por isso, a Secretaria sugeriu o meu envolvimento junto às organizações dos professores indígenas kaiowá e guarani em nível de Estado. Continuamente me reunia em Dourados com o Movimento de Professores Kaiowá e Guarani, com o objetivo de pensar a formação e habilitação dos professores indígenas. Muitas viagens foram feitas para Dourados e Campo Grande, para reivindicar formação específica para os professores indígenas kaiowá e guarani, sempre com documentação em mãos e justificando oralmente, para inúmeras autoridades, a necessidade do curso e, assim, sensibilizá-las pela causa. Nestes momentos ouvia as falas das pessoas mais experientes a respeito das posições políticas e filosóficas e, muitas vezes, ficava admirando a pronúncia profética em defesa do povo kaiowá e guarani.

Assim, em 1999 foi implantado o curso de formação específica para os professores indígenas kaiowá e guarani, denominado Ára Verá (espaço ou tempo iluminados), resultado da luta do Movimento de Professores Kaiowá e Guarani. A primeira turma, a que eu também pertenci, realizou-se entre os anos de 1999 a 2002. Nestes espaços tive a oportunidade de conhecer e vivenciar o Movimento dos Professores Kaiowá e Guarani, de conhecer pessoas (lideranças, professores representantes de outras aldeias) muito alegres, simples, mas ao mesmo tempo com grande sabedoria e objetivos claros sobre a questão da educação, a luta por direitos, principalmente pelo Território Tradicional kaiowá e guarani, para garantir o futuro de seu povo. Estas sabedorias e conhecimentos tradicionais são adquiridos pela vivência no movimento político indígena, pela luta na efetivação dos direitos indígenas.

A participação no Movimento dos Professores Indígenas e, posteriormente, minha inserção no Curso de Magistério Específico Ára Verá foi um grande marco em meu processo formativo. A discussão e reflexão nos momentos de formação desconstruíam toda a “verdade” que, anteriormente, havia aprendido e, ao mesmo tempo, possibilitavam outro olhar sobre mim mesmo, um olhar que valorizava e enxergava a minha cultura como resultado de processos históricos, e a minha subjetividade como fruto da política indigenista, que tinha como objetivo a integração na sociedade envolvente, ao manipular nossas

consciências para que deixássemos de ser indígenas kaiowá e guarani.

Em 2006 teve início o curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu, na área específica de Ciências da Natureza, na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, que frequentei de 2006 a 2010. Foi uma experiência muito importante porque possibilitou a intensificação de reflexões teóricas sobre minha atuação e experiência no campo prático da aldeia. O estudo foi focado nas áreas de Biologia, Química, Geociência, Botânica, Física e Astronomia. A ênfase maior foi na Biologia e as outras áreas foram trabalhadas a partir de seus conceitos básicos, tendo em vista a atuação no ensino básico da escola indígena intercultural.

A metodologia do Curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu possibilitaria a transição entre os saberes tradicionais e os conhecimentos das Ciências da Natureza, mas trouxe muitas angústias, vistas como importantes por provocar a necessidade de me aprofundar em cada campo específico. Com o tempo percebi a dificuldade desse aprofundamento, mas possibilitou a formação necessária para saber transitar em diversos campos do conhecimento, de forma interdisciplinar, com o intuito de construir currículos diferentes a partir das novas práticas pedagógicas dos professores indígenas.

No dia 27 de julho de 2013 realizei concurso público na Universidade Federal da Grande Dourados e fui aprovado como professor de ensino superior em “Ensino de Ciência” na Faculdade Intercultural Indígena - FAIND. No dia 5 de abril de 2014 defendi a minha dissertação de Mestrado em Educação “*Oguata Pyahu* (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena *Te’yikue*” na minha própria aldeia, pela Universidade Católica Dom Bosco.

Atualmente sou professor e coordenador da Licenciatura Intercultural Indígena, coordenador do Rede de Saberes (núcleo de apoio aos acadêmicos indígena da UFGD) e presidente da Associação Cultural dos Realizadores Indígena ASCURI (movimento de jovens cineasta Jovens indígena).

Estou me preparando para ser selecionado para fazer doutoramento para discutir a questão de *natureza e sociedade* no programa de Doutorado em Antropologia Social da USP, colocando em discussão o saber Guarani como epistemologia que faz parte da humanidade e assim, o pensamento guarani seja conhecido e respeitado.

A trajetória da minha vida justifica a minha existência e a caminhada nesta trajetória é possibilitar o caminhar dos outros, na perspectiva de construir o mundo melhor para nós Guarani Kaiowá. O sucesso neste sentido é se destacar na luta pelo direito do nosso povo.

Gilberto Machel

Quando eu era criança todo dia 19 de abril era “dia do índio”. Nos faziam confeccionar um “cocar” com uma fita de cartolina e uma ou duas penas de galinha, coloridas. Depois todos ficavam batendo as mãos na boca e produzindo um som intermitente como se fosse o “modo tradicional” de um índio se manifestar, se comportar ou talvez até se comunicar. Claro que todos sabíamos muito bem que se trata de um “grito de guerra” dos *apaches*, ou dos *comanches*, ou dos *siux*... enfim, não importa. Estávamos imitando os índios! Ou a Xuxa... ou os professores. Sei que todos éramos novos demais para conhecer ou assistir naquela época os filmes americanos de hollywood, os clássicos “faroestes”, onde a cavalaria do exército norteamericano sempre exterminava orgulhosamente um “bando” de índios que corriam para todos os lados gritando com as mãos batendo nas bocas e disparando suas flexas com poucos acertos.

Estudei toda a minha vida na educação pública do Estado de São Paulo. E, nas escolas, o “índio” tem seu espaço garantido no calendário folclórico escolar: tem *saci*, *mula sem cabeça*, *índio*, *curupira*, *mboitatá* e outras entidades. Assim se começa a incutir o preconceito nas crianças desde muito cedo.

Lembro-me muito bem de quando eu ainda era mais pequeno, antes de existir “escola” na minha vida, que conheci pela primeira vez aldeias indígenas. Os índios andavam todos com roupas velhas e viviam em pequenas casas simples de madeira, ao longo de uma rodovia. Falavam um português um pouco estranho e pareciam uma gente muito pobre. Comiam comida como nós, usavam roupas como nós, falavam e se pareciam com gente. Eram os Kaingang. Naquela época eram dados “oficialmente” como extintos - ou inexistentes - ou tidos simplesmente como uns “pobre coitados” que perderam sua cultura e foram assimilados quase acidentalmente pela sociedade envolvente.

Voltando à escola, eu não enxergava qualquer semelhança ou paralelo entre o que meus professores - e a sociedade - associavam aos índios e os índios que eu efetivamente conhecera. Minhas lembranças mais antigas das aldeias e de minha convivência de infância com os índios eram de tomar banhos de rio, em brincadeiras e alegrias intermináveis, de comer frutas da mata, tiradas do pé, de pisar o chão com pés descalços sempre, de estar sempre “sujo” de terra, água, frutas, fumaça, pessoas... Lembro de acordar muito cedo, do frio do rigoroso inverno sudoeste e ir lavar o rosto numa bacia com a água gelada da manhã. Depois, sentar ao redor do fogo e simplesmente ficar ouvindo as velhas kaingang contando suas histórias, num ritmo que parecia sem tempo, entre um mate e outro, que esquentava os corações ao nascer do dia. Lembro de comer feijão preto crioulo, abóbora (*péhope*) e milho sapecado na brasa. Tudo isso foi no Brasil, não muito tempo atrás e não muito distante do mundo que nós (re)conhecemos como a “realidade”.

Ao longo dos anos não foi incomum o número de vezes que discuti com professores sobre seus preconceitos em relação aos índios, e como ensinavam assim os

seus alunos a reproduzirem tal visão. Enquanto vivi na cidade grande voltei por diversas vezes para visitar as comunidades com quem convivi durante os meus primeiros anos. Eles sempre estiveram lá. Enquanto nós vivíamos, ano após ano, comemorando o dia do “indinho” - nosso amigo imaginário - eles, os índios de verdade, crianças e velhos, estavam lá, lutando por sua existência, por seu direito de existir, por poder viver num pequeno espaço de terra - toda degradada pelos colonizadores da região - contra a vontade e sob os olhares preconceituosos da sociedade não índia. Os Kaingang, como muitos outros irmãos indígenas, travaram duras e intermináveis batalhas - muitas vezes silenciosas, outras tantas silenciadas - em busca do reconhecimento de seus direitos. Sua luta está longe de estar terminada ou vencida, mas hoje os Kaingang são reconhecidos como uma das maiores populações indígenas do Brasil e estão presentes em muitas dezenas de aldeias nos três Estados da região sul do país, além do Estado de São Paulo.

Muitos e muitos anos depois eu vim parar, quase involuntariamente, na capital paulista. E, na maior e mais rica e urbanizada cidade do país eu vim trabalhar justamente... com “índios”.

Nos últimos vários anos, por razões muito pessoais, eu vinha me dedicando ao aprendizado e prática do resgate de formas mais sustentáveis de vida e de alimentação. Acreditava que era possível viver de forma relativamente autônoma e sem depender do Estado. Quando deixei o Mato Grosso do Sul, depois de viver por dois anos entre os Kaiowá Guarani, num trabalho conjunto de resgate da agricultura tradicional, soberania alimentar e de fortalecimento da “contracultura” indígena, vim para São Paulo para buscar meu próprio território, onde pude-se fincar

A *Permacultura* é um sistema filosófico de vida que busca projetar e construir “assentamentos humanos sustentáveis”. Como tal, está baseada em princípios e paradigmas completamente distintos do das sociedades ocidentais e está muito mais próximo das sociedades tradicionais, que mantinham com seus ambientes relações de pertencimento, permanência e autossuficiência. Por isso, em parte busca resgatar conhecimentos, técnicas e princípios de povos ancestrais como os indígenas de todas as partes do mundo. Mas, por outro lado, é um sistema aberto de conhecimentos, onde qualquer pessoa pode (e busca) sempre melhorar ou aprimorar a eficácia ou potência do sistema, criando soluções novas sempre que necessário ou possível. O termo foi originalmente cunhado a partir da expressão “agricultura permanente” (em inglês) e data da década de 1970 quando dois australianos, Bill Mollison e David Holmgreen, começaram a sistematizar uma série de princípios que observavam como padrões na natureza.

O *Programa Aldeias* é uma iniciativa inédita em São Paulo e trata-se de uma parceria entre as comunidades Guarani de São Paulo, a Secretaria Municipal de Cultura e a ong CTI – Centro de Trabalho Indigenista. Foi formulado a partir de diálogos realizados com as comunidades e de demandas espontâneas dos próprios Guarani, no intuito de apoiar e incentivar ações de fortalecimento geral de sua cultura e permanência em seus territórios tradicionais dentro da capital paulista. O Programa é uma experiência piloto e está em sua primeira edição, que deverá ser concluída até março de 2015.

minhas raízes e desenvolver meu modo próprio de vida. Por uma estranha coincidência, quis o destino que o povo Guarani Mbya de São Paulo estivesse justamente naquele momento lutando pelo reconhecimento de sua existência e de seus direitos na capital paulista, através de uma parceria com o poder público local e com o Centro de Trabalho Indigenista - CTI. As comunidades guarani da capital haviam recém retornado uma área de seu território tradicional de ocupação em São Paulo, e entre seus principais objetivos estava o de estabelecer ali uma ocupação diferenciada do que vinha acontecendo, por força de diversas circunstâncias (em geral é comum que as comunidades indígenas, especialmente aquelas que estão muito próximas a centros urbanos, tornem-se excessivamente dependentes do poder público e, por outro lado, vejam-se obrigadas a aceitar soluções que não atendem seus modos próprios de organização ou que não condizem com sua forma de entender e viver no mundo). Assim, frente às crescentes preocupações

ambientais, também sentidas nas aldeias da capital, os próprios guarani pretendiam construir ali, segundo suas próprias palavras, “uma aldeia sustentável”, no sentido de retomar sua autonomia ao máximo para viverem bem e com a mínima dependência do Estado. Por isso, dentre os selecionados pelas próprias comunidades indígenas para compor o “Programa Aldeias”, eu fui convidado para fortalecer este aspecto da sustentabilidade ambiental de um modo geral, e mais especificamente o âmbito da soberania alimentar das comunidades, através da retomada da autonomia da produção de alimentos tradicionais.

A potência de um trabalho como esse é imensa. Virtualmente é possível não apenas produzir - mesmo em pequena escala - uma quantidade abundante e suficiente de alimentos saudáveis, tradicionais e de modo autônomo, quanto atingir (reinventar) um auto grau de autonomia total, inclusive em relação a outros recursos ambientais, como água, energia, materiais para habitação, etc. Tudo isso de forma ecológica e integrada à paisagem e ao modo de vida ancestral dos povos indígenas, reencontrando a plena potência e alegria de viver um outro modo de existência, distinto do que conhecemos.

Infelizmente, na prática, essa potência encontra inúmeros obstáculos, muitas vezes vindos de lugares insuspeitos.

Quando começamos a propor um trabalho com permacultura e agrofloresta junto aos Kaiowá do MS, justamente por entender que há uma ligação

profunda entre as duas perspectivas - a permacultura de um lado, e as culturas indígenas de outro -, muitas pessoas tiveram um olhar preconceituoso sobre isso. Por um lado achavam meio absurdo querer “levar” a permacultura até os índios porque acreditavam que uma coisa não tem nada a ver com a outra e claramente nos viam como arrogantes (como se pelo fato de querer-mos oferecer algo que julgamos positivo e benéfico, e de certa forma novo, fosse uma ofensa e uma depreciação da capacidade dos índios). Por outro lado, num extremo oposto, muitas pessoas - por vezes as mesmas - achavam absurdo querer “ensinar” permacultura para os índios porque, do ponto de vista dessas pessoas, foram eles que “inventaram” a permacultura, ou o que eles fazem tradicionalmente já é igual ou equivalente à permacultura e por isso não precisariam aprender nada. Novamente nos viam como arrogantes, porque parecia para essas pessoas que querer ensinar alguma coisa aos índios é necessariamente arrogante, já que somos meros “homens brancos” que só sabemos destruir a natureza e não temos nada de bom para trocar.

Bom, eu normalmente respondia tais “olhares” dizendo que eu não ia lá necessariamente para ensinar, e também não ia com o objetivo de “aprender” apenas, mas principalmente com a intenção de trocar e construir soluções juntos. É importante lembrar sempre que qualquer trabalho “indigenista” está necessariamente baseado no pressuposto de que estamos querendo ajudar algum povo a resolver problemas que não estão conseguindo resolver sozinhos. Senão nada disso faria sentido. Poderíamos ficar cada um vivendo a sua vida e pronto. Então se estamos querendo ajudar, o melhor que podemos fazer é fazer isso do modo mais autoconsciente possível.

Quanto à agrofloresta a situação também era muito semelhante. Alguém sempre dizia: “mas os índios já fazem agrofloresta, esse é o modo tradicional de agricultura deles... foram eles que inventaram a agrofloresta”. Essa é uma discussão complicada, mas a minha experiência até hoje sempre tem me mostrado que isso não passa de mais um preconceito sobre os povos indígenas (assim como sobre a agricultura) e que, como tal, não contribui para ajudá-los em nada.

Alguns povos indígenas que vivem no Brasil são exímios agricultores, além de também caçar e coletar, quando disponível. No entanto é preciso compreender qual era a agricultura praticada por estes povos e em que contexto isso se dava. De um modo simples, podemos observar dois momentos históricos muito distintos: a época dos primeiros contatos com os colonizadores e como estes encontraram os ecossistemas locais em que viviam as populações indígenas; e o tempo presente, em biomas ou ecossistemas que sofreram drásticas e recentes transformações, nos quais ainda vivem indígenas com a memória e a prática viva de sua agricultura ancestral. Um modelo como esse é exatamente o do povo Kaiowá de MS.

Não conhecemos nenhuma sociedade indígena que viva totalmente imersa em floresta fechada. Até onde sabemos e conseguimos perceber, o *homem* é um animal de clareira e ele sobrevive basicamente daquilo que cresce na clareira, ou seja, das plantas de ciclo anual, aquelas que comumente são plantadas em *roças*, seja em sociedades indígenas, caboclas, ribeirinhas, caiçaras e até de origem europeias. Isso nos mostra que a humanidade encontrou um certo “padrão” de agricultura e que, em qualquer parte do mundo, a base da agricultura humana sempre foi uma *agricultura de clareira*. Só isso já nos mostra que deve haver diferenças significativas de concepção e prática entre essa agricultura ancestral da humanidade e o que hoje se denomina *agrofloresta*. Como o próprio nome sugere, a agrofloresta não é essencialmente uma agricultura de clareira mas uma *agricultura de floresta*. É claro que sabemos e honramos o fato de diversos povos ancestrais realizarem *manejos* florestais, ou seja, são reconhecidas várias práticas de intervenções propositais nas florestas em que viviam esses povos. Tais *manejos* vão desde o plantio de espécies florestais próximo às áreas de ocupação das aldeias, como *tucumãs*, *araucárias* etc, até os sistemas de rotação de culturas, posio e abertura de novas áreas dentro das matas fechadas. Tudo isso, além de muitas outras práticas agrícolas, é muito benéfico e auxilia e renova a floresta. Mas *em si* não corresponde ao que conhecemos como *agrofloresta*, especial-

Agrofloresta é o nome que se dá a qualquer modo de fazer agricultura na qual se plantem consórcios de espécies anuais (como milho, batata, feijão, mandioca etc..) junto a espécies florestais (como árvores de qualquer tipo). *Sistemas Agroflorestais Sucessionais* é um modo específico de fazer *agrofloresta*. Tal concepção, do meu ponto de vista, é a forma mais incrível e potente de fazer uma agricultura natural dentre os modos de agricultura por nós conhecidos atualmente. Os *SAFS* são uma forma natural de cultivar alimentos em abundância que tem, como efeito secundário, o resultado da regeneração e melhoria da fertilidade dos solos. Neste texto, quando falo em *agrofloresta* estou sempre querendo me referir a esta última concepção.

mente aquela praticada e ensinada por Ernst Götsch¹, também conhecida como *Sistemas Agroflorestais Sucessionais*.

Então, nosso trabalho tem mostrado que, se por um lado os povos indígenas não praticavam tradicionalmente uma agricultura idêntica aos SAFs, por outro lado a concepção dos Sistemas Agroflorestais Sucessionais é extremamente confluyente aos princípios, desejos e necessidades destes povos. É interessante observar e esclarecer que, se os índios não cultivavam exatamente uma *agrofloresta* tampouco os não-índigenas a conhecem e a compreendem. A dificuldade em compreender (e aceitar) a *agrofloresta* por parte dos não-índigenas é enorme, exatamente por ser uma agricultura baseada em paradigmas completamente distintos (e muitas vezes conflitantes) aos de nossas concepções atuais sobre agricultura. Nesse sentido, os povos indígenas estão um passo à nossa frente. Porque o paradigma proposto e praticado na e através da *agrofloresta* compartilha, de fato, a mesma concepção de mundo e de natureza de diversas cosmovisões indígenas: o paradigma da abundância.

Contudo é curioso notar que muitos indígenas (e às vezes comunidades inteiras) que buscam sua subsistência alimentar através de suas roças, hoje em dia, estão mais próximos das concepções de agricultura “modernas” e ocidentais (de base industrial) do que de suas próprias tradições ancestrais. E isso mais uma vez nos alerta para trabalharmos com a realidade e não com nossos preconceitos. Não se pode fazer uma agricultura ‘ideal’. A única agricul-

tura possível é aquela com as mãos e sementes na terra. Portanto, para além das idealizações românticas ou dos cenários derrotistas (o outro extremo do preconceito), temos que olhar para as pessoas e conversar com elas. Só assim podemos encontrar soluções juntos. E é uma enorme perda de tempo discutir a “originalidade” ou quem “inventou” as várias formas de fazer agricultura, mas o que importa é discutir e praticar qual o modelo de agricultura é melhor para o ser humano, para os povos indígenas e para uma determinada comunidade ou pessoa em particular. Qual modelo produz mais abundância de vida e comida, mais saúde, mas solidarismo e partilha e qual produz disputas, escassez, doenças e pouca comida para as pessoas, sejam elas indígenas ou não.

O trabalho com agriculturas sustentáveis com povos indígenas não tem sido fácil, porque além das dificuldades técnicas, existem principalmente as questões humanas. Para cuidarmos bem da Terra, é preciso cuidar também das pessoas. E a *agrofloresta* tem se mostrado um caminho muito bonito e potente para curar as feridas centenárias de todos nós nessa guerra. Para mim, é o único caminho verdadeiro de regeneração da vida, das pessoas e do planeta. E é um caminho novo tanto para os “brancos” quanto para os índios, no qual a união e a troca de conhecimentos e saberes de agricultores indígenas e não-indígenas me parece ser a forma mais digna de relação que podemos propor entre as diversas etnias que aqui coexistem.

¹ O suíço que chegou ao Brasil há mais de trinta anos, vive na Bahia e tem dedicado a sua vida toda à prática, ao estudo e ao aprimoramento de uma agricultura na qual o homem seja também uma parte da natureza e tenha o seu lugar e função dentro dela, como todos os demais seres. Segundo ele, não se considera “dono de floresta nem criador da floresta, mas um ‘endobionte’” ou seja, um ser que está dentro de um mesmo sistema, um macroorganismo, que age coletivamente para o fortalecimento do próprio sistema vivo. Ernst é uma referência mundial em *agroflorestas* e o principal defensor dos *Sistemas Agroflorestais Sucessionais*. Através de sua prática, já recuperou sozinho centenas de hectares de solos degradados, transformando suas terras em uma das áreas mais produtivas da Bahia, sem nunca ter utilizado agrotóxicos ou adubos químicos.

O que é uma agrofloresta?

A agrofloresta é um sistema de plantio que imita o que a natureza faz normalmente, com o solo sempre coberto pela vegetação, muitos tipos de plantas juntas, umas ajudando as outras, sem problemas com “pragas” ou “doenças”, dispensando o uso de venenos.

Também podemos chamá-la de floresta de alimentos.



E por que é bom plantar agrofloresta?

Antigamente, quando ainda havia muita mata boa, dava pra tirar muita comida da mata (caça, pesca e frutas), além de remédios e material para construção das casas e de ferramentas. Então era só plantar uma pequena roça para se ter tudo o que era necessário para viver.

Depois que o agronegócio destruiu tudo, ficou bem mais difícil plantar a roça (por causa das pragas e da *brachiarria*). E encontrar a comida, remédio e matéria-prima da mata ficou cada vez mais longe.

Plantar agrofloresta é uma maneira de consertar o estrago que os fazendeiros fizeram nos *tekohá* indígenas e ter novamente a madeira, o remédio e o alimento de que precisamos para viver bem.

Receita da agrofloresta:

Diversidade de plantas

O principal segredo da agrofloresta é ter **muitas plantas diferentes** **juntas e misturadas**, imitando uma floresta natural. Dessa forma as plantas como que fazem “companhia” umas às outras e se ajudam.

Os galhos e folhas que caem no chão são o adubo que irá fertilizar a terra com nutrientes além de protegê-la da chuva e do sol.

Cada espécie de planta atrai um tipo de animal ou inseto diferente, o que torna o sistema equilibrado: os próprios bichos comem uns aos outros e isso é o que chamamos de **controle ecológico de pragas e doenças!**

Outra vantagem de cultivar uma grande variedade de espécies é que mesmo que se tenha problemas com alguma delas sempre haverá muitos outros alimentos na roça!



Tem plantas que precisam de muito sol para crescer bem e outras que precisam de um pouco de sombra. Dessa forma, as plantas mais altas e que precisam de mais sol protegem as plantas mais baixas e que precisam de menos sol, fazendo sombra sobre elas. Por exemplo, a erva-mate pode crescer tranquilamente embaixo de uma bananeira. Assim conseguimos plantar mais espécies na mesma área, aproveitando melhor o espaço.

A TRILOGIA DO BEM COMUM: as três últimas edições do Festival de Inverno da UFMG

DE QUE É FEITO O COMUM?

Texto de apresentação do 44º Festival de Inverno da UFMG (Diamantina, 2012)

Faz pouco tempo, o crítico e curador Simon Sheikh reivindicou que as exposições de arte, tão obedientes à agenda neoliberal, não fossem apenas propriedade do capital, mas também espaços de invenção de novos horizontes de mundo, guiados pelos potenciais de emancipação e esperança das lutas sociais¹. Longe, muito longe dos espetáculos em que se transformaram as grandes exposições de arte, incluímos no 44º Festival de Inverno da UFMG a participação dos Guarani-Kaiowá, do Mato Grosso do Sul. Submetidos à violência e à pressão econômica exercida pelo agronegócio na região em que vivem, munidos somente do seu maracá e dos cantos, os índios enfrentam o coração endurecido dos brancos, rezando para que a terra floresça e as crianças proliferem (tal como se expressa um dos xamãs no documentário *Mbaraká: a palavra que age*²).

Aqueles que têm as vidas mais precárias são os mais dádivosos. São eles que defendem o bem comum da brutal expropriação das formas de vida hoje levada a cabo pelas novas forças do capital. No Brasil de hoje, os índios, os habitantes de comunidades quilombolas, ribeirinhas ou extrativistas são os que mais corajosamente se opõem à dilapidação sistemática da propriedade coletiva (conduzida tanto pelas empresas particulares quanto pelo Estado). Em seu anonimato, vivendo em condições adversas, são eles que fazem valer concretamente, em sua existência cotidiana, o slogan do Ministério da Cultura: "Patrimônio imaterial, bem do Brasil". São vozes e cantos como esses que queremos escutar na nesta edição do Festival de Inverno da UFMG.

Essa proposição desloca em muito as formas anteriores de organização do Festival e procu-

Equipe de coordenação do 44º Festival
Coordenação geral: Prof. César Guimarães (UFMG)
Curadoria: André Brasil, Leda Martins, Luciana de Oliveira, Roberto Andrés, Rosângela Pereira de Tugny e Wellington Cançado

ra repensar a maneira com que a Universidade concebe a "extensão" dos saberes que produz, "oferecendo-os" a uma comunidade situada - ou melhor, empurrada - para fora dos seus muros. Tal gesto também reconfigura radicalmente o que se espera da arte e das produções culturais (seja para os espectadores, transformados em consumidores de produtos culturais, seja para os que desejam obter uma formação em arte).

O Festival de Inverno da UFMG buscará a troca de experiências entre diferentes saberes (acadêmicos e tradicionais) e práticas (materiais e imateriais), acolhendo outros sujeitos e outras formas de conhecimento (provenientes das culturas indígenas, afro-brasileira e popular). Em sua curta duração, o Festival deseja criar uma comunidade de partilha na qual possamos reconfigurar o entendimento do "comum", isto é, do que nos une e do que nos separa, colocando em questão "as coisas que uma comunidade considera que deveriam ser observadas, e os sujeitos adequados que deveriam observá-las, para julgá-las e decidir acerca delas".³

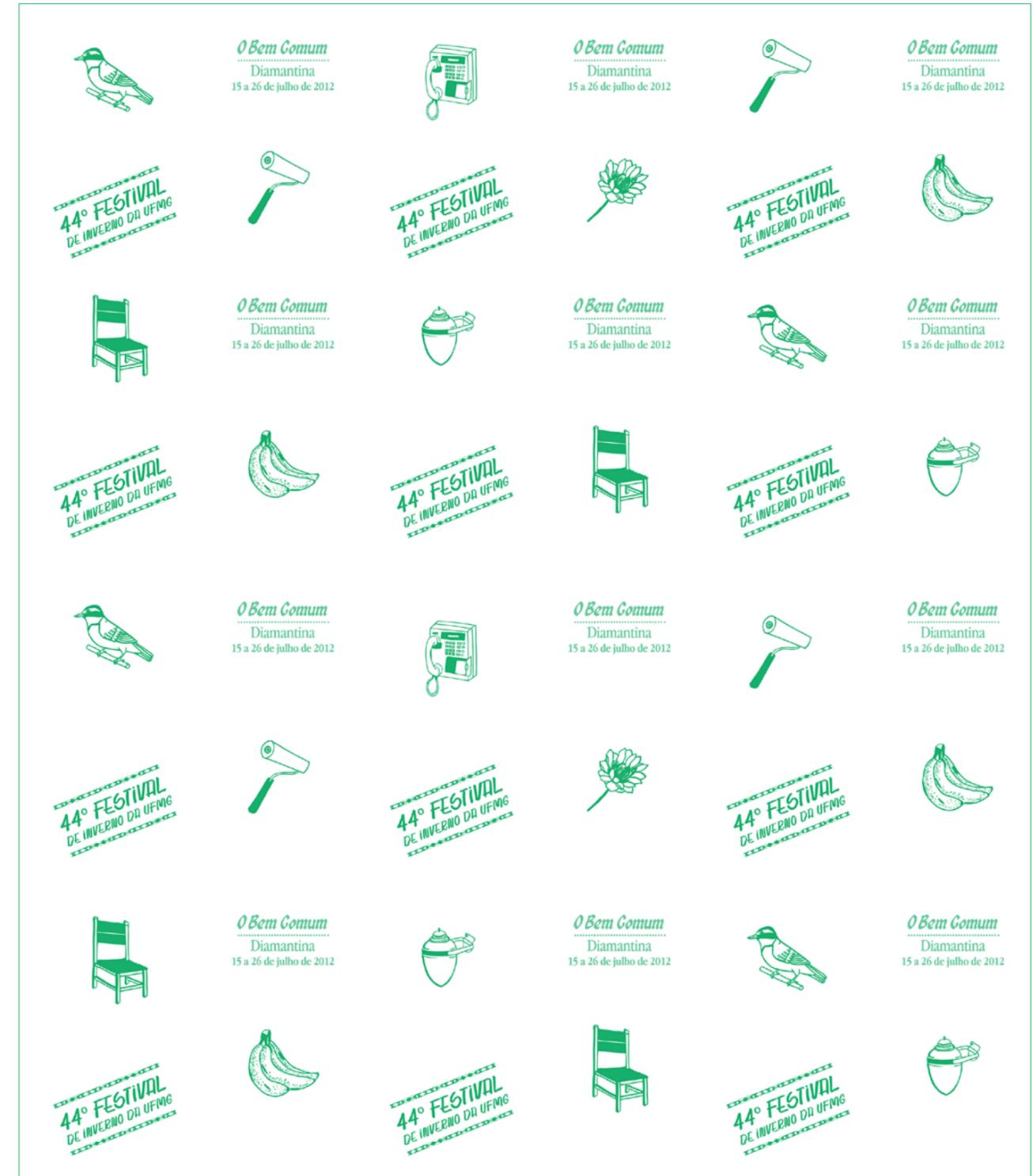
O comum de uma comunidade é menos aquilo que é "próprio" de um grupo ou de uma cultura e mais o lugar de exposição das brechas que permitem "introduzir em uma comunidade sujeitos e objetos novos, tornar visível aquilo que não era e tornar audíveis, como interlocutores, aqueles que eram percebidos somente como sujeitos em algazarra".⁴ Imaginamos, portanto, o Festival como um espaço (público) de troca e circulação não hierarquizada de saberes e experiências, capaz de criar mediações entre diferentes iniciativas, coletivas culturais e grupos artísticos

1 Entrevista cedida a Ana Letícia Fialho e Graziela Kunsch, originalmente publicada na revista online *Trópico*. Disponível em <<http://www.naocaber.org/entrevista-com-simon-sheikh-sobre-a-29a-bienal/>>.

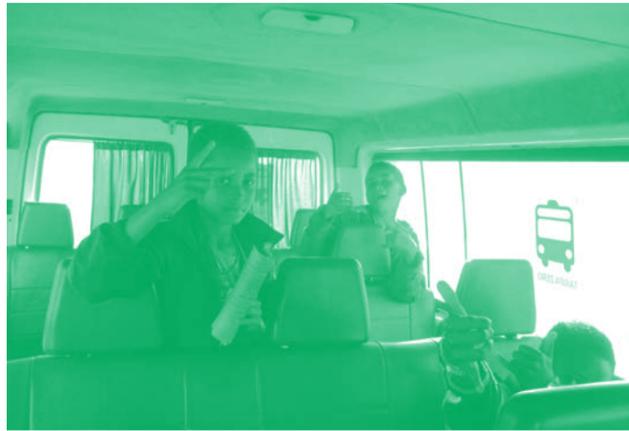
2 Realizado por Edgar Teodoro da Cunha, Gianni Puzzo e Spensy Pimentel (2010).

3 RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34 e EXO experimental org., 2005.

4 RANCIÈRE, Jacques. *Aux bords du politique*. Paris : Gallimard, 2004, p. 38.



Identidade visual do 44º Festival, por Bruna Lubambo.



Tarifa Zero no 44º Festival

É uma experiência temporária. Começou nesta segunda, dia 16 de julho, e vai durar apenas dez dias, durante a realização do 44º Festival de Inverno da UFMG, que neste ano tem como tema “O Bem Comum”. Ainda que curta, essa experiência mostra, na prática, que o transporte público pode funcionar de maneira totalmente diferente.

Na cidade de Diamantina, Minas Gerais, o serviço de transporte é extremamente precário, como ocorre em várias cidades brasileiras. Aqui quase não há ônibus - dizem que há, mas é possível passar horas de pé num ponto sem ver nenhum ônibus passar. Diante dessa situação e inspirados nas ideias de Lúcio Gregori como secretário de Transportes em São Paulo, no começo dos anos 1990, os professores dos cursos de Arquitetura e de Design da UFMG Roberto Andrés e Wellington Cançado (apelidado como Low), criaram um pequeno sistema de transporte alternativo para funcionar durante os dias de festival.

O sistema foi batizado de “Tarifa Zero” (o mesmo nome do projeto de Lúcio) e conta com dois micro-ônibus de 27 lugares e duas vans de 14 lugares, cedidos pela universidade. Os veículos fazem um trajeto circular todos os dias, entre 8h e 19h, passando a cada trinta minutos por nove pontos estratégicos da cidade, sem cobrar nada por sua utilização. Todos os pontos possuem um mapa com o trajeto do ônibus, seus pontos de parada e uma tabela com os horários em que os ônibus passam em cada ponto. Esse mesmo material informativo foi largamente distribuído e cada um de nós pode tirar essa tabela do bolso a qualquer momento e se programar para pegar o próximo ônibus. O mais bacana é que todo esse sistema precisou de apenas um dia para funcionar: Low e Roberto fizeram o trajeto algumas vezes com os motoristas, calcularam os tempos de percurso e de parada, e montaram a tabela.

Fotos: Wellington Cançado

ITINERÁRIO	08:00	08:30	09:00	09:30	10:00	10:30	11:00	11:30	12:00	12:30	13:00	13:30	14:00	14:30	15:00	15:30	16:00	16:30	17:00	17:30
Escola Julia Kubitschek																				
Rodoviária	08:07	08:37	09:07	09:37	10:07	10:37	11:07	11:37	12:07	12:37	13:07	13:37	14:07	14:37	15:07	15:37	16:07	16:37	17:07	17:37
Plaza JK	08:11	08:41	09:11	09:41	10:11	10:41	11:11	11:41	12:11	12:41	13:11	13:41	14:11	14:41	15:11	15:41	16:11	16:41	17:11	17:41
Passagem Vale do Gampiera	08:15	08:45	09:15	09:45	10:15	10:45	11:15	11:45	12:15	12:45	13:15	13:45	14:15	14:45	15:15	15:45	16:15	16:45	17:15	17:45
Rio Grande	08:19	08:49	09:19	09:49	10:19	10:49	11:19	11:49	12:19	12:49	13:19	13:49	14:19	14:49	15:19	15:49	16:19	16:49	17:19	17:49
Plaza Dr. Paulo	08:23	08:53	09:23	09:53	10:23	10:53	11:23	11:53	12:23	12:53	13:23	13:53	14:23	14:53	15:23	15:53	16:23	16:53	17:23	17:53
Escola Julia Kubitschek	08:27	08:57	09:27	09:57	10:27	10:57	11:27	11:57	12:27	12:57	13:27	13:57	14:27	14:57	15:27	15:57	16:27	16:57	17:27	17:57
Escola da Palha	08:35	09:05	09:35	10:05	10:35	11:05	11:35	12:05	12:35	13:05	13:35	14:05	14:35	15:05	15:35	16:05	16:35	17:05	17:35	18:05
Escola Julia Kubitschek	08:41	09:11	09:41	10:11	10:41	11:11	11:41	12:11	12:41	13:11	13:41	14:11	14:41	15:11	15:41	16:11	16:41	17:11	17:41	18:11

TARIFA ZERO
Transporte gratuito durante o 44º Festival de Inverno. 16 a 27 julho.
Veículos brancos com logomarca da UFMG ou da UFVJM, sinalizados com o **Ônibus Tarifa Zero**.
Qualquer pessoa pode pegar, em qualquer ponto.
*Projeto inspirado na proposta de Lúcio Gregori para São Paulo.

44º FESTIVAL DE INVERNO DA UFMG

Quando eles apresentaram a ideia algumas pessoas estranharam e disseram coisas como “Mas vai poder entrar todo mundo?” “Vai ter que usar crachá do festival?” “Se for de graça vai encher e vai ficar todo mundo andando o dia inteiro por aí!”. Não por acaso, esses comentários são bem parecidos com as críticas que Lúcio e equipe ouviram ao propor a gratuidade na cidade de São Paulo. Na prática, até o momento a maior parte dos usuários são as pessoas que vieram para Diamantina especialmente para participar do festival e que realizam trajetos curtos (como subir uma ladeira), mas aos poucos a população local está aproveitando o sistema. Os irmãos Luan e Lucas e seu amigo Raimundo, moradores do bairro Palha, periferia de Diamantina, são os mais animados usuários. Estão indo para partes da cidade onde não costumam ir e chegam a passar horas circulando, demonstrando que deslocamento pode ser lugar também (e não apenas a passagem de um ponto a outro).

(relato disponível em <<http://tarifazero.org/2012/07/18/tarifa-zero-em-diamantina/>>)

COMO DAR FORMA AO BEM COMUM?

Texto de apresentação do 45º Festival de Inverno da UFMG (Diamantina, 2013)

Nos últimos anos, diferentes manifestações culturais tomaram para si o vocabulário manejado pelos especialistas e se puseram a escrever uma cultura “com aspas” - no dizer de Manuela Carneiro da Cunha - motivadas pelas reivindicações em torno da identidade ou dos direitos acerca dos “bens imateriais”¹. Simultaneamente, sem esperar pelo julgamento dos críticos de arte ou dos profissionais da “produção cultural”, formas singulares de criação surgiram com as iniciativas dos coletivos artísticos, entidades não governamentais, agentes de Pontos de Cultura, além de movimentos à margem tanto dos auxílios do Estado quanto dos investimentos do setor privado, como é o caso da cultura Hip Hop (um expoente da estética das periferias) ou ainda, em outro registro, os filmes realizados pelos cineastas indígenas, que, governados por outra ontologia e outros saberes, transformaram o cinema por dentro.

Atento a essas mudanças em curso no país, o Festival de Inverno da UFMG, ao se orientar pela noção de Bem Comum, reivindica uma nova partilha dos lugares dos sujeitos na comunidade e questiona a divisão entre os que trabalham e os que fazem arte, entre os que estudam e gerenciam a cultura e aqueles que inventam-na cotidianamente. Como notou Cezar Migliorin, este Festival busca uma chance para inventar o Comum:

Mais do que uma simples aposta na diversidade, o Festival consegue traçar uma continuidade entre as questões estéticas, urbanas, discursivas, legais e expressivas. Essa linha de continuidade é propriamente um não isolamento das forças e desafios das próprias vidas no esforço de inventar um comum, ou seja, “uma comunidade de partilha” em que essa comunidade parece desejar rever-se, reexperimentar-se, indo buscar em múltiplos cantos e saberes - populares, acadêmicos, indígenas - as potências para uma invenção no presente, para uma forma de estar junto e sermos muitos².

Imantado novamente pelo desejo político de repartir de outro modo os regimes de dizer, de fazer ver e sentir, o 45º Festival de Inverno da UFMG, a ser realizado no período de 21 a 28

1 CUNHA, Manuela Carneiro da. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: ---. *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

2 Confira o comentário de Cezar Migliorin acerca do novo desenho do Festival de Inverno da UFMG (edição de 2012), em seu blog Polis + Arte: < <http://a8000.blogspot.com.br/2012/06/festival-de-inverno-da-ufmg-em.html>>.



Itinerâncias

São constituídas por um conjunto de ações e intervenções temáticas anunciadas pela presença do Caminhão Itinerante, no período da tarde, e que levarão o Festival, a cada dia, a um ponto diferente da cidade. Para participar das Itinerâncias não é preciso fazer inscrição. Apostando no deslocamento pelos diversos territórios da cidade como modo de criação de experiências coletivas e geração do comum, as tardes - a partir das 15 h - serão dedicadas a um conjunto variado de atividades (banquetes e cafés, cantos, festas, danças, performances, filmes comentados, rodas de conversas etc.) que contam com o engajamento de todos os participantes do Festival. O Caminhão Itinerante do Festival se deslocará para os lugares, com seus grupos de crianças e jovens, acompanhado dos atores e dos participantes do grupo Errância do Boi da Manta. Eis a programação da tarde, com seus respectivos lugares e temas:

- 1) Dia 22 de julho, segunda-feira, no Bairro da Palha: Imagem Canto Palavra com os Guarani e Kaiowá.
- 2) Dia 23 de julho, terça, no bairro Cidade Nova (Associação Comunitária): Hip Hop e juventudes urbanas.
- 3) Dia 24 de julho, quarta, bairro Bela Vista: no terreiro de Mãe Lia
- 4) Dia 25 de julho, quinta, bairro da Palha, na sede da Associação Mulheres Reais: Banquete com as Mulheres Reais.
- 5) Dia 26 de julho, sexta, no Museu Casa da Chica da Silva: Mestres dos Cantares afro-brasileiros e Grupo de Chula do Quartel do Indaiá.
- 6) Dia 27 de julho, sábado, caminhada pelas margens do Rio Grande.
- 7) Dia 28 de julho, domingo, cortejo com as Guardas do Rosário (Congados) (manhã) e blocos de carnaval (à tarde) pelas ruas do centro histórico.

- Marujada da Irmandade Senhora Rainha da Luz, de Diamantina
- Guardas de Congo e de Moçambique da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Contagem/ Comunidade dos Arturos
- Guardas de Congo e de Moçambique da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Jatobá, BH
- Guarda de Moçambique da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Oliveira
- Guarda de Moçambique Treze de Maio da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, Concórdia, BH
- Grupo de Catopé do Rei Tiago, do Serro

BEM COMUM

Texto de apresentação do 46º Festival de Inverno da UFMG (Belo Horizonte, 2014)

Ao completar a trilogia em torno do Bem Comum, iniciada em 2012, esta 46ª edição do Festival de Inverno da UFMG busca implicar ainda mais a universidade nos dilemas que atravessam os nossos modos de vida em comum, fraturados por persistentes processos de exclusão e de produção da desigualdade - pensemos no acesso à educação e nos problemas da moradia urbana - e por outros que se renovam tragicamente nos dias de hoje, como é o caso do genocídio que atinge as populações indígenas. Tradicionalmente identificado com o universo das artes e da produção cultural, podemos indagar porque um festival de inverno se preocuparia também com tais temas. Para nós, este Festival oferece modos possíveis da universidade se engajar na invenção de outras práticas e imaginários para a vida em comum, oferecendo-se, ela mesma, como um território experimental aberto às práticas e saberes que não exclusivamente aqueles dos seus professores, estudantes, funcionários e pesquisadores.

Como a universidade poderia romper as cercas e grades que separam-na da sua vizinhança e se inserir nas diversas iniciativas que atualmente buscam reinventar os espaços públicos? Trata-se, em pequena escala, de inventar a reciprocidade que a universidade deve à comunidade à qual pertence, mas da qual ela própria tantas vezes se defende e se protege. Queremos que o campus se torne um espaço tomado por ocupações livres e democráticas dos espaços públicos, povoado por formas de sociabilidade e de conhecimento irrigadas pelas múltiplas manifestações da alteridade, em especial aquelas provenientes das culturas indígenas, afrodescendentes e urbanas.

Nessa semana do Festival, o campus abrigará hortas comunitárias e feiras para trocas de mudas e sementes; banquetes públicos com os sabores dos Reinados do Rosário, das aldeias, dos quilombos e dos terreiros; espaços percorridos por bicicletas e por transporte público de ta-



Equipe de coordenação do 46º Festival
 Coordenação geral: Prof. César Guimarães (UFMG)
 Curadoria: professores Anna Karina Castanheira Bartolomeu, Luciana de Oliveira, Pedrina de Lourdes Santos, Roberto Rolim Andrés, Tonico Benites e Wellington Cançado

rifa zero; matas para trilhas e para os rituais de culto às divindades; lugares organizados pela coleta seletiva do lixo e pela reciclagem; parques públicos para as muitas formas de lazer e diversão; e palcos livres para diversas apresentações artísticas. Ao promover tais atividades, queremos propiciar o surgimento de iniciativas que alterem o uso que habitualmente damos ao campus. Para além do seu uso funcional e cotidiano, ele não poderia, por exemplo, abrigar praças, parques, ciclovias e lugares diversificados para os esportes e o lazer, oferecidos à população da cidade? Além disso, não caberia à universidade pública expandir a fruição das invenções da arte e do pensamento como uma alternativa ao mercado de consumo dos produtos culturais, guiado pela lógica da lucro e da segmentação calculada de seus públicos?

Queremos que o campus se torne verdadeiramente um território habitado por diversos ensaios de outra vida em comum, povoado por múltiplas vozes, cantos, línguas e discursos; um espaço pluriétnico e livre, capaz de acolher a diversidade dos modos de existir e de pensar, na contra-corrente do que hoje vive nosso país. Sabemos muito bem o quanto o desenvolvimento desenfreado das monoculturas e da industrialização (com a destruição irreparável que as acompanha) - submetidas às epistemes excludentes que norteiam os rumos da ciência e da tecnologia - tem exterminado a diversidade dos modos de vida e de pensamento entre nós. Gostaríamos, portanto, de que nesse território transformado se fizessem ouvir as vozes e os desejos daqueles que são, cotidianamente, desalojados dos seus lugares de pertencimento, seja nas florestas, no campo e nas cidades. Daí o lugar central que o Festival concedeu às ocupações: indígenas, quilombolas e urbanas. Elas são, verdadeiramente, criações que procuram inventar outra vida em comum e que nos inspiram a criar novos modos de habitar e povoar um território.

Aos 21 a 23 de julho de 2014, no Auditório da Reitoria da Universidade Federal de Minas Gerais, no âmbito do 46º Festival de Inverno da UFMG, foi realizada a Grande Assembleia Aty Guasu, com a presença das lideranças, acadêmicos e professores indígenas dos seguintes povos: Terena (Mato Grosso do Sul), Tupinambá (Bahia), Guarani (Mato Grosso do Sul), Kaiowá (Mato Grosso do Sul), Mbya (São Paulo), Kaingang (Rio Grande do Sul), Pataxó (Minas Gerais), Maxakali (Minas Gerais), Guajajara (Maranhão). Nesta Assembleia, relatamos nossa situação atual vivida nas terras tradicionais em litígio histórico em cinco regiões do Brasil.

Quando os europeus entraram aqui, nos mataram com doenças, nos mataram com bala. Hoje continuam nos matando com isso tudo e também com a Justiça que decretam os despejos, aquilo que chamam de reintegração de posse, que na verdade são apenas áreas recuperadas que pertenciam a nossos pais e avós. Eles, não-indígenas, são os verdadeiros invasores. São 514 anos de invasão. Nós somos povos resistentes. A ciência, a história dos brancos, por exemplo, ainda dizem que os Tupinambá da Costa brasileira foram extintos, acabaram, mas, não, eles estão aqui, hoje. Os não-indígenas se esquecem que, quando queimaram o tronco, ainda havia as raízes e elas estão brotando. São nossas retomadas. Não vamos desistir. Vamos lutar. Não temos arma, só temos maracá e reza, no caso dos Guarani, temos Ñanderu, e, além disso, estamos estudando, formando nossos jovens na graduação e na pós graduação. Vamos lutar, não vamos desistir, nunca!

Sempre estamos ouvindo que não vamos conseguir, que não vamos resistir. Que existe a PEC 215 e outras leis que vão ser aprovadas contra nós, que existe decisão do STF contra nossas ocupações, que existe a mídia, a bala e a segurança dos fazendeiros contra nós. Mas queremos aqui dizer, nossa luta vai continuar, não vamos sair do lugar onde nossos pais e avós nasceram e viveram, só vamos sair daqui mortos, nossa decisão é ficar na nossa terra. Não tem outra Lei, não tem arma, não tem nada que vai fazer estes povos desistirem, não vamos recuar, ninguém vai sair da nossa terra, vivo ninguém vai sair. Os juizes, os advogados dos fazendeiros, o governo brasileiro deveriam levar isso em conta. Essa já é a vida dos jovens indígenas, eles já nasceram nessa luta. Isso já virou um ritual, não vão descansar, já enfrentaram bala, já enfrentaram vários despejos, vão continuar enfrentando tudo isso.

O que estamos querendo não é toda terra do Brasil, não. É um pequeno pedaço de terra aqui, outro acolá. Estamos pedindo por uma vida digna, viver na nossa terra em harmonia com a mãe natureza, preservar nossas tradições e que estas sejam respeitadas. Queremos que nossas crianças possam correr livres na comunidade e se banhar nos rios sem risco de contaminação, resguardando, assim, um futuro para aqueles que resistem. Líderes de diversas comunidades estão sendo ameaçados, perseguidos e aprisionados injustamente, de forma a desmobilizar a nossa luta. Chega de morte! Já não temos mais lágrimas para chorar tanta violência e abandono que estamos sofrendo.

Num documento recente produzido pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), sobre conflitos no campo no Brasil em 2013, confirmam as narrativas de nossa Assembleia: contou-se 829 vítimas de violência neste ano: assassinatos, ameaças de morte, prisões, intimidações, tentativas de assassinato e outras, 238 destas vítimas são indígenas. Das 34 mortes por assassinato, 15 são de indígenas. São também indígenas 10 das 15 vítimas de tentativas

de assassinato, e 33 das 241 pessoas ameaçadas de morte. Não se tem registro de situação semelhante em outro momento dos 29 anos que a CPT publica o relatório Conflitos no Campo Brasil.

Durante a grande Assembleia Aty Guasu do Festival de Inverno da UFMG, relatamos várias ofensivas históricas e atuais contra os direitos constitucionais dos povos indígenas, violações de direitos Indígenas e Humanos, no contexto atual em que há paralisação da demarcação das terras indígenas no âmbito da esfera federal e em que há criminalização, prisões ilegais das lideranças indígenas. Identificamos que há política de amplificação de ódio, violência, racismo e a discriminação institucional permanente contra os povos indígenas, conduzidas por grandes fazendeiros ruralistas anti-indígenas, permitida e promovida pelos poderes judiciários, legislativos e executivos do Brasil da República, isto é pelo Estado brasileiro. Por exemplo, nas terras em litígio, nós povos indígenas sofremos o cerco e ameaça de jagunços armados e de forças policiais; no caso de povo Tupinambá é cercado e ameaçado permanentemente pelos jagunços, pelas polícias federais, Força Nacional e Exército brasileiro.

Ao mesmo tempo em que está em vigor a criminalização dos movimentos indígenas e prisões ilegais das lideranças indígenas (a exemplo dos caciques Tupinambá Babau, Gildo e Valdelice, além de vários outros), constatamos que os mandantes e os assassinos recentes de lideranças indígenas não são investigados seriamente, nem julgados e condenados pela justiça brasileira, a exemplo do assassinato de Oziel Gabriel Terena e Nízio Gomes Guarani-Kaiowá.

Em geral, não há assistência justa à saúde indígena, e nem existe implementação da educação escolar indígena nas terras em litígio, onde os povos são forçados a consumir a água poluída, os indígenas não recebem assistência social (como exemplo, citamos que só no ano de 2014 já morreram por falta de assistência à saúde e água potável cerca de 25 crianças Maxakali). Assim, de forma similar, os povos indígenas das terras em litígio são abandonados pelo órgão indigenista, pelos municípios e Estado.

A maioria das universidades públicas do Brasil se fecha e ignora a história real, culturas, línguas e os saberes dos povos indígenas, reproduzindo os conhecimentos distorcidos, ultrapassados e senso comum sobre os povos indígenas. Assim, as universidades têm dificuldade em promover diálogos simétricos e promover processos interculturais entre os indígenas e não indígenas acadêmicos.

Avaliamos ainda que na Câmara e no Congresso Nacional tramitam diversos PECs (PEC 215, entre outros) para alterar os nossos Direitos Constitucionais de 1988, ignorando a Convenção 169 da OIT.

Nos vídeos produzidos pelos indígenas, exibidos durante esta Aty Guasu, assistimos a um genocídio no século XXI, fomentado pela própria justiça do Brasil. Constatamos que a decisão da justiça federal estimula e permite a violência hedionda, as ameaças de morte das lideranças, os assassinatos de intelectuais, rezadores e, sobretudo, alimenta o genocídio contemporâneo.

Enfim, aqui em Belo Horizonte, durante o Festival de Inverno da Universidade Federal de Minas Gerais, após três dias de análise das políticas e ações nocivas do Estado brasileiro, concluímos que, em todas as terras indígenas, sobretudo aquelas em litígio, de formas idênticas fomos submetidos ao processo de etnocídio e genocídio no Brasil promovido tanto pelos políticos anti-indígenas quanto pelo Estado brasileiro.

Diante desta realidade relatada e evidenciada, nós, lideranças indígenas reunidas na Grande Assembleia Aty Guasu, reprimos as violências promovidas contra os povos indígenas mencionados, ao mesmo tempo manifestamos nossa solidariedade às legítimas reivindicações dos povos indígenas das terras em litígio, já expressas pelo movimento regional e nacional dos povos indígena. Além disso, através deste documento, reivindicamos:

- a *IMEDIATA* regularização de todas as terras indígenas em litígio pelo governo do Brasil;
- o *IMEDIATO* julgamento do processo das terras indígenas em litígio pela justiça;
- a *GARANTIA* da presença permanente dos agentes do órgão indigenista (FUNAI) em terras em litígio para prestar a segurança e assistência aos povos indígenas ameaçados;
- a promoção de formas representativas de participação por indígenas nas esferas judicial, executiva e legislativa e nos órgãos públicos municipais, estaduais e federais;
- a *INVESTIGAÇÃO* e *PUNIÇÃO* dos autores dos homicídios de indígenas;
- o *IMEDIATO* arquivamento da PEC 215, PL 227, PEC 038, e PL 1610, bem como a manutenção na íntegra dos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988;
- a *GARANTIA* do direito diferenciado à saúde e educação em todas as terras em litígio;
- a *IMEDIATA* criação e implementação dos projetos e programas de diálogos interculturais indígenas permanentes nas universidades públicas nos diversos cursos de graduação e pós-graduação, com participação indígena, para reconhecimento e valorização dos mestres tradicionais e intelectuais indígenas de diversos povos;
- Que onde houver concursos públicos nas universidades para docentes vinculados à temática indígena, como por exemplo nos cursos do FIEIs, fosse garantida vagas específicas para indígenas ou que fossem ouvidas as lideranças para participar da elaboração de editais ou mesmo participar da Comissão de Seleção;
- a *IMEDIATA* implementação total da Convenção 169 da OIT, da qual o Brasil é signatário;

Terena (Mato Grosso do Sul) - Alberto Terena e Ana Sueli Terena

Tupinambá (Bahia) - Cacique Maria Valdelice e Cacique Gildo Kaiowá (Mato Grosso do Sul) - Genito Gomes, Agda Rocha, Lide Solano, Inaye Lopes, Daniel Lemes

Kakchiquel (Guatemala) - Edgar Calel

Mbya (São Paulo) - Ataíde Gonçalves

Kaingang (Rio Grande do Sul)- Cleverson Kaingang

Maxakali (Minas Gerais) - Isael Maxakali, Sueli Maxakali e Cacique Noêmia Maxakali

Guajajara (Maranhão) - Edinária Guajajara

Belo Horizonte-MG, 23 de julho de 2014

Eloisa Domenici, Augustin de Tugny e Rosângela
Pereira de Tugny

Ei Grazi,

estamos aqui, Eloisa, Augustin e Rosângela escrevendo para vocês sobre nossa experiência de participar dos primeiros passos da Universidade Federal do Sul da Bahia. Eloisa nasceu no interior de São Paulo, trabalha com dança e estava há dez anos lecionando e fazendo pesquisas na UFBA em Salvador. Augustin, francês, arquiteto de interiores, passou por algumas universidades privadas de Minas Gerais e lecionava há quase cinco anos na UFMG. Rosângela nasceu em Goiânia e também era professora, já há 15 anos, na UFMG.

Mudamos todos para Porto Seguro, embora o projeto da UFSB se estenda a toda a região do sul da Bahia, com 3 campi – Teixeira de Freitas, Porto Seguro e Itabuna – e um projeto de criação de muitos Colégios Universitários em pequenas cidades, comunidades quilombolas e indígenas, assentamentos e reservas extrativistas espalhados por este território.

*Rosângela e Augustin se conheciam, e foram recebidos por Eloisa, que já tinha o sotaque local e experiência com o Bacharelado Interdisciplinar em Artes na UFBA. Ah, sim, todo o projeto da UFSB é pautado na aposta da interdisciplinaridade das ciências, das humanidades, da saúde e das artes. E não sabíamos, até chegar e conhecer os colegas, participando do desafio de criar instâncias de encontro com os estudantes, até aonde esta aposta poderia nos levar. Na realidade, ainda não sabemos. Mas podemos contar algumas histórias deste início para você. Mesmo porque alguns de nós alcançaram o processo de construção do currículo inicial quando parte do debate já tinha ocorrido. Deveríamos então pensar apenas em um componente curricular introdutório (aqui não se fala em disciplinas), que tratasse de apresentar “as artes” com seus saberes e práticas aos estudantes que optaram pelo Bacharelado Interdisciplinar em Artes. Deveríamos introduzir este componente dentro de um contexto maior, que se propunha trabalhar a afiliação dos estudantes à UFSB. Para isto, havia sido definido um tema que seria tratado em todas as áreas: “nossos territórios”. Chegamos assim a propor algo para o componente inicial das artes, procurando não orientá-lo em torno das técnicas, das escolas, das linguagens e sim de uma discussão sobre a experiência sensível, a partir de exercícios muito simples. O outro caso seria propor um componente catalográfico das diversas práticas artísticas repertoriadas pela história canônica, mas isto não convencia a nenhum de nós. Inicialmente pensamos que, com esta proposta de articulação de exercícios em torno da experiência sensível, estaríamos apenas deslocando a discussão sobre as artes para uma reflexão política e estética sobre o agenciamento de instâncias onde os poderes de fala, de sensação, de escuta, e de ação se reconfiguram, seguindo uma inspiração bastante próxima da partilha do sensível de Rancière. Intitulamos a série de exercícios: *Experiências do sensível*. O que nos surpreendeu foi que a adesão a esta proposta foi muito forte, e ela surgiu da parte de colegas de campos os mais variados: saúde, humanidades e ciências. Havia um desejo inicial no desenho de criação desta universidade que consistia em propor a experiência estética como um eixo privilegiado de construção do conhecimento. Assim, a dimensão estética deveria estar presente em todos os campos de conhecimento. Assustamo-nos um pouco quando vimos que nossa proposta, inicialmente direcionada aos estudantes do Bacharelado em Artes, foi adotada para todos os cursos.*

Isto significa 920 estudantes neste primeiro quadrimestre, distribuídos em 25 salas de aula (diurnas e noturnas)! No susto, confrontados a este grande desafio, mas muito maravilhados com a perspectiva de colocar o sensível na base de uma formação universitária, partimos para a elaboração das atividades que instaurassem os ateliês cujo principal objetivo seria o de qualificar forças de expressão possíveis: espaço, energia, luz, tempo, cor, movimentos, sabores, densidades, vocalidades, sons, memória, afetos, temperatura, pressão, odores, vibração, equilíbrio, etc. Mas como assegurar tais ateliês, voltados para a experiência – gratuita – da qualificação de forças expressivas, engajando necessariamente 25 docentes, nem todos eles artistas, nem todos eles capturados pela proposta de fundar o conhecimento na experiência sensível? Mergulhamos todos, dirigentes, docentes recém-chegados e os docentes já mais engajados no processo de construção da universidade, numa verdadeira guerra. Assistimos ao dramático cenário em que surgiram vários tipos de resistência.

Desde a mais primária em que alguns colegas, acostumados a pertencer aos campos mais prestigiados das ciências e das humanidades, não podiam simplesmente se conformar que uma proposta que se tornava central na formação inicial de todos os estudantes fosse oriunda do campo das artes. Queríamos que as forças de expressão propostas passassem por reais exercícios de contemplação e qualificação da experiência sensível. Alguns percebiam nisto uma incômoda gratuidade e preferiam que os temas dos exercícios conduzissem o mais rapidamente possível os estudantes à velha aquisição de conteúdos utilitaristas. Vimos então rapidamente a proposta das experiências do sensível se tornar um campo de batalha onde cada disciplina lutava por sua reterritorialização.

Bom, em tempo de eleição, sabemos o quanto os consensos implicam em perdas e ganhos. Ainda que percebemos ter saído dos embates com menos radicalidade, a coisa começou, está acontecendo. De cá e de lá, ouvimos relatos de colegas que aderiram fortemente à proposta. São eles dos mais diversos campos: da botânica, da biologia marinha, da matemática, da ecologia, da comunicação, da literatura, da educação, da história, da filosofia, das ciências sociais, da enfermagem, da medicina, da arquitetura. Trata-se para alguns de experimentar uma situação de ensino-aprendizagem com os estudantes em que não se sabe o que irá surgir, como compartilhá-lo, como acolher as reações ao que se experimenta e significa, e quais são os possíveis desdobramentos a serem elaborados com o material que é trazido pelos estudantes em resultado às provocações.

Não foram apenas alguns dos colegas que estranharam esta proposta. Afinal, para muitos estudantes, ingressar na universidade significa entrar em um campo profissionalizante bem direcionado, com muitos conteúdos disciplinares a serem trazidos pelos professores e apreendidos por eles, com eficácia e rapidez. Houve certamente estranhamento de muitos, enquanto outros, mesmo os mais experientes que já haviam passado por outras formações universitárias, entenderam esta como sua mais importante vivência na universidade. Sim, porque o desafio de trazer um grupo para espereitar as sensações atuais e as da memória, a convocar o corpo em um gesto de sentido e compartilhado, tudo isto não é assustador para os humanos que nos tornamos? Sobretudo humanos de ciência? Estamos ainda em processo, novos demais para extrairmos todos os aprendizados desta experiência que tomou facetas diferentes com a interlocução de cada professor com sua turma de estudantes. Mas, certamente, apenas o fato dela acontecer, de falarmos entre nós, docentes de Itabuna a Porto Seguro, de Teixeira de Freitas a Itabuna, ou todos juntos, trocando impressões, inquietações, compartilhando materiais, propostas e alegrias, tudo isto nos faz pensar que estamos vivendo algo muito especial, você não acha? Veja abaixo as propostas de exercícios que estamos seguindo. Quem sabe nos ajuda a pensar outros ou desdobrar ainda mais estes aqui? Imagine se um dia começássemos a fazer uma rede de escolas e universidades onde cada uma propõe uma experiência do sensível a ser compartilhada com outras, por exemplo, por meio de filmes-cartas... não seria demais?

Um beijo bem baiano da Eloisa, do Augustin e da Rosângela

A DA COR DA TERRA

Recolher uma amostra de terra de um local que lhe seja pessoalmente importante em uma caixa de fósforos (com indicação de seu nome e a origem) e dizer com um texto o que é essa terra para você. Contar a história de um acontecimento nesse quintal do qual a terra que você recolheu foi testemunha. Gravar com celular essa história.

Com a terra que você guarda no colégio fazer diversas apresentações: 1. uma linha segundo o valor - da mais clara à mais escura, 2. uma outra segundo a intensidade da cor - da mais colorida à mais cinzenta; 3. e outra ainda segundo os possíveis matizes - as amarelas, as laranjas, as vermelhas, as roxas, as verdes e as azuis. Tentar nomear as cores vistas. Fotografar cada um desses arranjos.

B AS ÁGUAS

Recolher em uma garrafa transparente as águas vivas de um local que lhe seja pessoalmente importante. Descobrir de onde essa água vem, por onde ela vai, quem a habita, a quem ela traz vida. Desenhar as cartas da bacia hidrográfica a qual essas águas pertencem e as populações (vegetais, animais e humanas) que delas se beneficiam.

C FOLHAS AO VENTO

Escolher uma folha numa planta ou numa árvore, observá-la. Descrever por escrito sua forma, suas dimensões, suas cores, o modo dela se articular com as outras, com a totalidade da planta ou da árvore. Desenhar seu contornos (somente seus contornos). Desenhar suas nervuras (somente suas nervuras). Investigar os usos potenciais dessa folha. Observar seus movimentos no vento e reproduzi-los com seu corpo. Com seus colegas criar uma dança de folhas ao vento.

D DIÁRIO SONORO

Gravar com seu celular os sons do lugar onde se encontra durante 1 minuto em momentos diversos do dia (ao acordar e depois de hora em hora até dormir). Escutar essa gravação e transcrever o que é ouvido.

No dia seguinte escutar de hora em hora, por um minuto e transcrever sem gravar.

E CONCERTO

Gravar com seu celular o som de um animal de seu território (pássaros, insetos, mamíferos, etc.). Definir que animal é esse, qual é o seu território e quais são seus hábitos.

Com seus colegas organizar as gravações segundo seus timbres, alturas, em melodia e ritmo de modo a compor uma peça musical tocada com telefones celulares. Transcrever essa peça para a voz de modo a cantá-la em coral com seus colegas.

F DESENHAR A SOMBRA

Escolher uma árvore ou um poste ou um edifício marcante de seu território e com giz desenhar a sombra projetada por ele em diversos momentos do dia (de hora em hora)

Escolher dois elementos marcantes de seu território e com giz desenhar a sombra projetada por eles em diversos momentos do dia (de hora em hora, por exemplo). Marcar a hora quando as sombras se encontram e se desencontram.

Colocar-se em pé num ponto e mandar desenhar sua sombra ao longo do dia, (de hora em hora, por exemplo), ao final do dia situar sua posição no espaço determinado pelos pontos cardeais.

G BANDEIRAS

Uma primeira bandeira circula entre os Colégios Universitários e Campus. Nela cada estudante coloca um objeto pedaço de seu território.

Uma segunda bandeira circula entre os Colégios Universitários e Campus. Nela cada estudante coloca sua marca (não valem letras ou nomes; deve ser inventado um signo ou uma marca própria).

Uma terceira bandeira será produzida em cada Colégio Universitário e Campus e ela irá definir a identidade territorial dos estudantes dessa unidade.

Escolhas do olhar

Gabriel Menotti

O Cine Falcatrua é um grupo que ficou conhecido pelo país como um “cineclubes pirata”. Trocando em miúdos, isso quer dizer que seus participantes baixavam filmes da Internet e os projetavam em público, de graça, sem grande respeito pelas prerrogativas de autoridade sobre a distribuição cinematográfica. Mas essa descrição, embora precisa, não faz jus às suas aspirações. Afinal, antes de tudo, o Cine Falcatrua era um cineclubes de estudantes. Ele era organizado por alunos de diversos cursos de uma universidade pública federal em que não havia formação em cinema, localizada em uma cidade onde a oferta de filmes nas salas de exibição e nas videolocadoras era ridícula. Por trás de suas infames sessões, havia a vontade dos alunos em tomar a frente da própria educação, ocupando os espaços do campus e mobilizando equipamentos institucionais de modo a obter um conhecimento que seu contexto não proporcionava.

É bom lembrar que o cineclubismo sempre esteve ligado ao aprendizado. Ao longo da história, as práticas de projeção que se estabeleceram em contraponto às salas de cinema constituídas produziram algumas das principais situações para a reflexão sobre o meio. A princípio, por uma simples questão de acesso. Movida pelo gosto e pela curiosidade dos participantes, a programação de um cineclubes é caracterizada por uma gestão horizontal e costuma seguir lógicas de exceção, privilegiando reprises de filmes antigos e mostras de baixo apelo comercial. Eram essas brechas no circuito que, antes que existissem o videocassete e as plataformas online, davam ao pesquisador da imagem em movimento algumas das poucas oportunidades que ele tinha para se reencontrar com os seus objetos.

Mas também há aí uma intenção pedagógica, voltada para fora, que busca promover o que se convencionou chamar de “formação do olhar”. Essa acepção apresenta o filme como um conjunto de referências capaz de aparelhar o espectador para a compreensão e o debate de temas variados. A programação de obras se estrutura como um programa de pensamento - uma ementa que, da mesma forma que pode servir ao exame do cinema, possibilita estudos por meio dele. Só que não basta escolher o que é mostrado; além disso, é preciso pensar em como fazê-lo, no sentido de dissolver a hierarquia característica da projeção cinematográfica. Confiar demais na curadoria é temerário, pois pode transformar a exibição no tipo de aula o mais ortodoxo. Formar o público não implica prepará-lo como consumidor, mas sim emancipá-lo.

Tradicionalmente, essa ambição se realiza por meio do diálogo. Mesmo que não haja nenhum convidado especial na sessão, como o diretor ou outros membros da equipe, a conversa sobre o filme passa a fazer parte da experiência cinematográfica. Sem abandonar o seu papel característico, os espectadores são levados a se voltar da tela e se dirigir uns aos outros. Na medida em que abre esse espaço para interlocução, o cineclubismo pode fazer frente a projetos meramente escolares. Ele nos incita a superar o silêncio imposto pela imagem e chegar até ela com nossas próprias questões - ou ainda, a trazê-la até nós.

A riqueza da prática vem em grande parte da sua auto-organização informal, fomentada pela crescente disponibilidade de cópias digitais e tecnologias caseiras de projeção. Como pupilos que se põem no lugar de um mestre ausente, a audiência acumula as tarefas do programador. Logo, toma pra si a responsabilidade não só pelo que vai assistir, como também pelo que vai ser mostrado aos outros. Trata-se de um exercício do caráter intrinsecamente solidário da educação. Na medida em que o desafio de ensinar serve como motivação para aprender, é a tarefa de exhibir que nos incita a ver com mais clareza. Nesse sentido, a principal fortuna crítica de que um cineclubes dispõe não são os filmes que apresenta, mas sim o seu próprio *modus operandi*.

Não por acaso, a apologia ao cineclubismo poderia constar na lista de crimes do Cine Falcatrua. Na sua programação cotidiana, o grupo buscava compartilhar todas as técnicas do seu funcionamento. A cada sessão, os equipamentos de som e imagem eram instalados perante os espectadores, desmistificando o processo e instigando o público a preparar suas próprias projeções. Nessa meta-exibição, a sala de cinema aparecia como uma série de instruções passo-a-passo, prontas para serem replicadas por qualquer um. E para cobrir aquilo que o exemplo não mostrava, eram distribuídos fanzines contendo resenhas e tutoriais. Esses panfletos xerocados ensinavam a usar as redes de troca de arquivo para obter filmes; preparar legendas para títulos estrangeiros; escolher um lugar propício e montar uma exibição cinematográfica.

Mas tudo isso é trivial perto de sua maior lição cineclubista: de que o conhecimento é algo que temos de conquistar, nem que seja pelo desacato ou pelo enfrentamento. De acordo com as leis de propriedade intelectual, até mesmo a exibição de um filme em sala de aula ou a reprodução de um texto pra fins didáticos é passível de punição. Sob essa ótica, para exercer plenamente o seu direito à educação, garantido pelo artigo 6º da constituição brasileira, o cidadão precisa cometer um crime. Nada mais justo. Uma autêntica autonomia do olhar só pode ser alcançada de corpo inteiro, quando adotamos outra postura em relação à imagem e nos dispomos aos riscos de contextualizá-la. O trabalho não é pouco, e muito menos abstrato. Envolve armar telas e conectar cabos de força, e às vezes desobedecer a algumas regras.

EXAMINATION BOOK

Name _____

Subject _____

Class _____ Section _____

Instructor _____ Date _____

**Salário para
estudantes**

Salário para Estudantes, panfleto em forma de um caderno azul celeste, foi escrito e distribuído por ativistas vinculados à revista *Zerowork* durante as greves estudantis em Massachusetts e Nova Iorque no outono de 1975. O panfleto denunciava o regime de trabalho forçado não-remunerado a serviço do Capital, imposto dia a dia a milhões de estudantes. *Salário para Estudantes* foi uma afronta e uma campanha contra a neoliberalização da universidade, quando este processo apenas começava. Quase quarenta anos depois, a empresa altamente lucrativa da educação não só continua se aproveitando do trabalho não pago dos estudantes, como ainda cobra por ele. Hoje, quando a situação de dívida estudantil nos tem a todos até o pescoço, e quando os estudantes do mundo inteiro estão se recusando a seguir colaborando, mediante a próxima publicação bilíngue de edições vaticano-chico (Santiago de Chile) e *Common Notions* (Nova Iorque) e desta colaboração com a revista *Urbânia 5*, colocamos novamente à disposição este **panfleto pela educação, contra a educação**.

Jakob Jakobsen e María Berríos (editores)

SALÁRIO PARA ESTUDANTES

NOVA EDIÇÃO, A SER LANÇADA NO FINAL DE 2014, AOS CIDADÃOS DE JAKOB JAKOBSEN E MARIA BERRIÓS, COM INTRODUÇÃO DE GEORGE CAFFENTZIS, MONY NEILL, E JOHN WILLSHIRE-CARRERA (EX-ESTUDANTES DE SALÁRIO PARA ESTUDANTES). INCLUI A TRANSCRIÇÃO DE UMA DISCUSSÃO PÓS-LEITURA COLETIVA DO PANFLETO ENTRE GEORGE CAFFENTZIS, SILVIA FEDERICI, JAKOB JAKOBSEN, AYREEN ANASTAS, RENE GABRI, ESTUDANTES DE COOPER UNION E OUTROS MEMBROS E AMIGOS DO 16 BEAVER. CO-PUBLICAÇÃO BILÍNGUE DE EDIÇÕES VATICANOCHICO E COMMON NOTIONS.

A TRADIÇÃO COLETIVA AO CASTELHANO DO TEXTO ORIGINAL DO PANFLETO DE 1975, IMÁGENS FOR STUDENTS, ESTEVE A CARGO DOS ETernos ESTUDANTES E ÀS VEZES PROFESSORES, ESCRITORES, EDITORES E HISTORIADORES: CATALINA VALDÉS, CARLOS LABRÉ, MÓNICA RÍOS, ROMINA PISTACCHIO, CONSTANZA CERESA, JAVIER OSORIO E CATALINA DONOSO.

AQUI NA REVISTA URGÂNIA 5 ESTAMOS REPRODUZINDO SOMENTE O TEXTO DO PANFLETO, COM TRADIÇÃO PARA O PORTUGUÊS POR ÁVA CAROLINA RIBEIRO E CAROLINA OLIVEIRA E REVISÃO DE GRAZIELA KUNSCH.

A FÁBRICA DE DISCIPLINA MENTAL EM 1955

“É DE MANHÃ. O HOMEM DO TEMPO ANUNCIA A AURORA E POSICIONA O SOL (CHUVA, NEVE, NUVENS, ETC, O QUE FOR MAIS APROPRIADO) NO CÉU. E COMO RELÓGIO MECÂNICO DE TEMPO, A TERRA TIC-TAGUEIA EM VOLTA DO SOL NOVAMENTE.

JOÃO DA SILVA FAZ PARTE DA UNIDADE 12 DA FÁBRICA DE DISCIPLINA MENTAL DE ELM CITY. ELE É NOSSO EXEMPLO DO DIA. JOÃO ESTÁ NA MÉDIA, OU ESTAVA, ATÉ QUE FOI MAL. ELE ESTAVA SENTADO EM NOSSA SALA DE NECESSIDADE-FÍSICA COM SEUS COMPANHEIROS PRODUTOS EM MASSA, LÁPIS NA MÃO DIREITA, PAPEL NA MESA, MENTE EM SEU PRÓPRIO TRABALHO, OCUPADO.

POR ACASO, ALGUMAS INFORMAÇÕES DE FUNDO. A DESOULPA ORIGINAL PARA A EXISTÊNCIA DE NOSSA SALA DE NECESSIDADES-FÍSICAS ERA “PRODUZIR E DISTRIBUIR COMIDA PARA SUPLEMENTAR NOSSOS ENSINAMENTOS DISCIPLINARES COM ENCORAJAMENTO FÍSICO E SEMI-SATISFAÇÃO”. MAS AGORA A SUA FINALIDADE É SER UM PONTO DE ENCONTRO PARA JOÃOS DA SILVA QUE NÃO TÊM NADA MAIS IMPORTANTE NA AGENDA. AQUI ENSINAMOS A ELAS OBEDENCIA, UMA PARTE MUITO MUITO MUITO IMPORTANTE DA DISCIPLINA MENTAL GERAL.

-1-

MAS SIGAMOS COM JOÃO DA SILVA. ELE ESTAVA BEM ATÉ DESCOBRIR A AUDÁCIA DE LEVANTAR-SE E IR ATÉ NOSSO BEBEDOURO TOMAR DOIS GOLES ENORMES DE ÁGUA, ENCHENDO COMPLETAMENTE SUA BOCA E MATANDO SUA SEDE ÀS NOSSAS CUSTAS.

AGORA TODOS VOCÊS FORAM DISCIPLINADOS PARA ENTENDER QUE ESTA NÃO É A FUNÇÃO DE NOSSOS BEBEDOUROS. VOCÊS FORAM PROGRAMADOS PARA ENTENDER QUE ELAS SERVEM COMO TENTATIVA DE DISCIPLINADORA E FAZEM PARTE DE NOSSO PLANO SOMENTE COM ESTE PROPÓSITO.

VOCÊS TÊM QUE CONTROLAR SUA SEDE, DIFERENTE DE JOÃO. ELE É MAU, MAU, MAU, MAU. UM DOS NOSSOS SUPERVISORES TEVE QUE ESCOLTÁ-LO ATÉ O MÉDICO CIRURGIÃO QUE IMEDIATAMENTE COSTUROU SEUS LÁBIOS.

ALGUNS DE NÓS ACHAM QUE A PUNIÇÃO DE JOÃO FOI LEVE DE MAIS PARA TAMBÉM A DEMONSTRAÇÃO DE DESOBEDENCIA. MAS NÓS AINDA ACREDITAMOS NA COMPANHIA. PRINCÍPIO É PRINCÍPIO, MAS DE QUE SERVE UM PRINCÍPIO SEM O HUMANO.

ESTUDEM A IMPORTÂNCIA DISSO PARA A AULA DE AMANHÃ.

(ESCRITO NA ESCOLA POR UM ALUNO DE ENSINO MÉDIO)

-2-

O QUE É TRABALHO DE ESCOLA?

IR À ESCOLA, SER ESTUDANTE, É UM TRABALHO. ESTE TRABALHO COSTUMA SER CHAMADO DE TRABALHO ESCOLAR APESAR DE NÃO SER NORMALMENTE CONSIDERADO COMO SENDO REALMENTE TRABALHO, UMA VEZ QUE NÃO RECEBEMOS SALÁRIO PARA TAL. ISSO NÃO SIGNIFICA QUE O TRABALHO ESTUDANTIL NÃO SEJA TRABALHO, SÓ QUE FIZERAM-NOS ACREDITAR QUE SÓ SE VOCÊ RECEBE UM SALÁRIO É QUE REALMENTE TRABALHA.

O TRABALHO ESTUDANTIL SE APRESENTA NA FORMA DE MÚLTIPLAS TAREFAS COM INTENSIDADES VARIADAS E COMBINAÇÕES DE ATIVIDADES QUE REQUEREM OU NÃO HABILIDADES ESPECÍFICAS. POR EXEMPLO, TEMOS QUE APRENDER A SENTAR SILENCIOSAMENTE EM SALAS DE AULA POR LONGOS PERÍODOS DE TEMPO, SEM ATRAPALHAR NINGUÉM. DEVEMOS ESCUTAR COM ATENÇÃO E TRATAR DE MEMORIZAR O QUE ALI SE DISSE. DEVEMOS SER OBEDEIENTES AOS PROFESSORES. DE VEZ EM QUANDO APRENDAMOS CERTAS HABILIDADES TÉCNICAS QUE NOS FAZEM PRODUIR MAIS QUANDO TRABALHAMOS EM EMPREGOS FORA DA ESCOLA E QUE REQUEREM ESSAS HABILIDADES. A MAIOR PARTE DO TEMPO, NO ENTANTO, PASSAMOS FAZENDO UM MONTE DE TAREFAS QUE NÃO NECESSITAM HABILIDADES.

A CARACTERÍSTICA COMUM A TODAS AS ATIVIDADES QUE ENVOLVEM O TRABALHO ESTUDANTIL É A DISCIPLINA, OU SEJA, TRABALHO FORÇADO. ÀS VEZES SOMOS DISCIPLINADOS, O QUE QUER DIZER QUE OUTROS (PROFESSORES, DIRETORES DE ESCOLAS E INSPECTORES) NOS FORÇAM A TRABALHAR. OUTRAS VEZES NÓS NOS DISCIPLINAMOS, O QUE QUER DIZER QUE NOS FORÇAMOS A NÓS MESMOS A FAZER O TRABALHO ESTUDANTIL. NADA SURPREENDENTE QUE DIFERENTES CATEGORIAS DE TRABALHO ESCOLAR SEJAM DENOMINADAS DISCIPLINAS.

-3-

OBVIAMENTE, É MAIS BARATO E MELHOR PARA O CAPITAL SE NOS DISCIPLINAMOS NÓS MESMOS. ISTO LHE ECONOMIZA DINHEIRO PARA PAGAR PROFESSORES, DIRETORES DE ESCOLAS E INSPETORES QUE SÃO TRABALHADORES ASSALARIADOS E TÊM QUE RECEBER ALGUM DINHEIRO. COMO ESTUDANTES AUTODISCIPLINADOS, NÓS LEVAMOS A CABO A DUPLA TAREFA DE FAZER O TRABALHO ESTUDANTIL E OBRIGAR A NÓS MESMOS A FAZÊ-LO. É POR ISSO QUE ADMINISTRADORES DE ESCOLAS DÃO TANTA ÊNFASE AOS ASPECTOS AUTODISCIPLINADORES, AO MESMO TEMPO QUE TENTAM MANTER OS CUSTOS DE NOS DISCIPLINAR O MAIS BAIXO POSSÍVEL.

COMO TODAS AS INSTITUIÇÕES CAPITALISTAS, AS ESCOLAS SÃO FÁBRICAS. DAR NOTAS E FAZER ACOMPANHAMENTO SÃO MANEIRAS DE MEDIR NOSSA PRODUTIVIDADE DENTRO DA ESCOLA-FÁBRICA. NÃO SÓ NOS TREINAM PARA ASSUMIR NOSSA FUTURA “POSIÇÃO NA SOCIEDADE” COMO TAMBÉM SOMOS PROGRAMADOS PARA NOS COLOCARMOS EM NOSSOS “DEVIDOS LUGARES”. A ESCOLA-FÁBRICA É UM ESTÁGIO ESSENCIAL NO PROCESSO DE SELEÇÃO QUE MANDARÁ ALGUNS PARA VARRER AS RUAS E OUTROS PARA SUPERVISIONAR OS VARREDORES.

O TRABALHO ESTUDANTIL TAMBÉM PODE INCLUIR ALGUM TIPO DE CONHECIMENTO QUE OS PRÓPRIOS ESTUDANTES CONSIDEREM ÚTIL. ESSE ASPECTO, NO ENTANTO, ESTÁ RIGIDAMENTE SUBORDINADO AO INTERESSE MAIS IMEDIATO DO CAPITAL: A DISCIPLINA DA CLASSE TRABALHADORA. PORQUE, AFINAL, DE QUE SERVE AO CAPITAL UM ENGENHEIRO QUE FALE CHINÊS E RESOLVA EQUAÇÕES DIFERENCIAIS SE ELE NUNCA COMPARCE AO TRABALHO?

-4-

POR QUE TRABALHO ESTUDANTIL?

A MAIORIA DOS ECONOMISTAS CONCORDA: “O TRABALHO ESCOLAR É AO MESMO TEMPO UM INVESTIMENTO E UM BEM DE CONSUMO”. SUA RESPOSTA À PERGUNTA POR QUE TRABALHO ESTUDANTIL? É QUE A EDUCAÇÃO QUE OBTÉM O ESTUDANTE INVOLUCRA ESTE MARAVILHOSO BEM DE DUAS CARAS. VOCÊ NÃO SÓ INVESTE EM SI MESMO DE MANEIRA A ESPERAR CONSEGUIR UM CARGO MELHOR REMUNERADO NO FUTURO, COMO TAMBÉM SE DIVERTIR! ISSO ESTÁ BASTANTE LONGE DOS DIAS EM QUE INVESTIR SIGNIFICAVA ABSTER-SE, MAS PODERMOS LEVAR TUDO ISSO A SÉRIO?

VAMOS CONSIDERAR O LADO DO “CONSUMO”. DADO QUE OS ECONOMISTAS ENTENDEM POR BEM DE CONSUMO ALGO QUE SE PODE DESFRUTAR, QUE É PRAZEROSO E SATISFATÓRIO, QUALQUER UM QUE CHAME A ESCOLA DE BEM DE CONSUMO SÓ PODE ESTAR DE BRINCADEIRA. A PRESSÃO CONSTANTE PARA ENTREGAR TAREFAS, O INCÔMODO DOS CRONOGRAMAS, AS ESTÚPIDAS NOTITES SEM DORMIR ESTUDANDO PARA PROVAS E O RESTO DA AUTODISCIPLINA QUE SE ESTABELECE NO INTERVALO, IMEDIATAMENTE FAZ ESMORECER QUALQUER TIPO DE DIVERSÃO. É O MESMO QUE DIZER QUE IR PARA A CADEIA É UM BEM DE CONSUMO POR CONTA DO PRAZER QUE SE SENTE AO DEIXÁ-LA!

CERTAMENTE ALGUÉM PODERIA DIZER QUE ALGO SE DESFRUTA INDO À ESCOLA, MAS CERTAMENTE NÃO É A EDUCAÇÃO. NA VERDADE, É A BATALHA CONTRA A EDUCAÇÃO QUE É PRAZEROSA. SÃO AS VIAGENS QUE VOCÊ FAZ PARA CABULAR AULAS, OS ENCONTROS AMOROSOS QUE TANTO NOS DISTRAEM, AS CONVERSAS CORRRIQUETIRAS EM BARES, AS MANIFESTAÇÕES QUE FECHAM OS PORTÕES, OS LIVROS ERRADOS LIDOS E OS LIVROS CERTOS LIDOS NA HORA ERRADA; TUDO O QUE VOCÊ FAZ PARA NÃO SER EDUCADO. ENTÃO, PELO LADO DO CONSUMO, A CONCLUSÃO É EXATAMENTE OPOSTA À DOS ECONOMISTAS.

-5-

É O QUE PASSA DA PARTE DO “INVESTIMENTO”? DURANTE TODA A DÉCADA DE 60, ESTENDIA-SE ENTRE PROFESSORES DE ECONOMIA, BANQUEIROS, “ORIENTADORES” E CONSULTORES UM ACORDO: A ESCOLA ERA UM BOM INVESTIMENTO PESSOAL. A IDEIA DE QUE VOCÊ ADMINISTRASSE A SI MESMO COMO UMA PEQUENA EMPRESA, UMA MINI GENERAL MOTORS, DE MODO QUE VOCÊ PUDESSE INVESTIR EM SI MESMO INDO À ESCOLA, COMO UMA CORPORAÇÃO COMPRA MÁQUINAS PARA AUMENTAR A LUCRATIVIDADE, OPERANDO SEGUNDO O PRINCÍPIO: VOCÊ TEM QUE GASTAR DINHEIRO (INVESTIR) PARA FAZER DINHEIRO. SE CONSEGUIE LEVANTAR RUMOS (E ENGER O ESTÔMAGO) PARA IR À ESCOLA, SEJA POR UM EMPRÉSTIMO, OU PEGANDO UM SEGUNDO EMPREGO OU FINANCIADO POR SEUS PAIS, PODE ESPERAR ALGUM PROVEITO DESTE DINHEIRO, PORQUE PODE OBTER UM TRABALHO MAIS BEM PAGO NO FUTURO, CONSIDERANDO SUA MAIOR ESCOLARIDADE. NO AUGE DO QUE DENOMINARAM “A REVOLUÇÃO DO CAPITAL HUMANO”, REMOVIDOS ECONOMISTAS EXPUSERAM QUE VOCÊ TERIA MAIS RETORNO INVESTINDO EM EDUCAÇÃO DO QUE COMPRANDO AÇÕES DA GM. ISSO FOI CAPITALISMO PARA A CLASSE TRABALHADORA, COM VINGANÇA E TUDO!

FORA O DESSGOSTO QUE ESSA “VISÃO DE INVESTIMENTO” PODE CAUSAR – SEGUNDO A QUAL, SE VOCÊ FOR UMA EMPRESA, UMA PARTE SUA SERÁ O TRABALHADOR E A OUTRA PARTE O CHEFE DESTE TRABALHADOR – ALGUÉM PODE SE PERGUNTAR SE VOCÊ CONSEGUIE REALMENTE MAIS DINHEIRO INDO À ESCOLA A LONGO PRAZO. NOS ANOS SESSENTA, TODOS ASSEGURARAM QUE ASSIM SERTIA, MAS NOS SETENTA, JÁ “AGONIADOS PELA CRISE”, SE PERDERAM TODAS AS APOSTAS. AS AUTORIDADES AGORA ESTÃO DIZENDO QUE SUAS ANÁLISES ANTERIORES FORAM MAL INTERPRETADAS, QUE NÃO SE PODE ESPERAR “RENTABILIDADE” PARA UM INVESTIMENTO EM VOCÊ MESMO. COMO ERA DE SE ESPERAR,

-6-

RESULTA QUE NÃO É UMA OPERAÇÃO DE LUCRO MAIS RENTÁVEL QUE GENERAL MOTORS. NA MELHOR DAS HIPÓTESES, VIRAM COM UM POSSÍVEL INCREMENTO NO QUE CHAMAM DE SUA RENDA “PSICOLÓGICA”, NA QUAL SE VOCÊ TEM MAIOR ESCOLARIDADE PODE CONSEGUIR UM TRABALHO MAIS “AGRADÁVEL”, PRA NÃO DIZER MAIS BEM PAGO; MAS MESMO ISSO NÃO É GARANTIDO, JÁ QUE OS TRABALHOS “AGRADÁVEIS” E “DECENTES” ESTÃO PASSANDO A SER INCERTOS, DIFÍCIS DE REALIZAR E, INCLUSIVE, PERIGOSOS, COMO POR EXEMPLO, A DOCÊNCIA. PARECE QUE OS ESTUDANTES SÃO UM ERRO DE PLANEJAMENTO.

É EVIDENTE PARA QUALQUER ESTUDANTE QUE A TENTATIVA DESSE “BEM DE INVESTIMENTO” PARA NOS FAZER VER O BENEFÍCIO DE TRABALHAR DE GRAÇA, OU MESMO PAGAR POR TRABALHAR NA ESCOLA, É UMA GRANDE FARSA. POR ISSO ESTÁ SE TORNAVANDO CADA VEZ MAIS DIFÍCIL CONVENECER ALGUÉM A DESEMBOLSAR DINHEIRO PARA ESCOLARIDADE, CONTANDO-LHE O CONTO DE FADAS DE QUE VOCÊ SE TORVARÁ A PARTIR DAÍ UMA CORPORAÇÃO LUCRATIVA. É ASSIM, AMBOS OS LADOS DA AFIRMAÇÃO DOS ECONOMISTAS COLAFSAM, MAS, NO MEIO DESSE DESASTRE, O TRABALHO ESTUDANTIL ENCONTRA UM NOVO DEFENSOR ONDE PODERIA PARECER IMPROVÁVEL: A ESQUERDA.

O PROFESSOR “SOCIALISTA” E O ALUNO “REVOLUCIONÁRIO” SE CONVERTERAM EM DEFENSORES AGUERRIDOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA FRENTE AO “CORTE DE ORÇAMENTO” E COISAS SIMILARES. POR QUÊ? SUA HISTÓRIA DIZ ALGO ASSIM: A EDUCAÇÃO LEVA À HABILIDADE DE FAZER MAIS E MELHORES CONEXÕES A RESPEITO DE SUA SITUAÇÃO NA SOCIEDADE, EM UMA PALAVRA, A EDUCAÇÃO TE FAZ MAIS CONSCIENTE. DADO QUE AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ABREM A POSSIBILIDADE DE TER UMA CLASSE TRABALHADORA ALTAMENTE ESCOLARIZADA, ESTAS UNIVERSIDADES

-7-

PERMITEM À CLASSE TRABALHADORA TER MAIOR CONSCIÊNCIA DE CLASSE. ADE-
MAIS, UMA CLASSE TRABALHADORA MAIS CONSCIENTE PRESTARÁ MENOS ATENÇÃO A
DEMANDAS “ECONOMICISTAS” DE MAIS DINHEIRO E MENOS TRABALHO, E PODERÁ
ABOCANHAR A TAREFA POLÍTICA DE “CONSTRUIR O SOCIALISMO”. ESTA LÓGICA
PROVÊ À ESQUERDA TANTO UMA EXPLICAÇÃO PARA A CRISE DA UNIVERSIDADE –
O CAPITAL TEM MEDO DA CLASSE TRABALHADORA ALTAMENTE CONSCIENTE QUE A
UNIVERSIDADE ESTAVA COMEÇANDO A ENGENHAR – COMO TAMBÉM DE UMA DEMANDA,
AUMENTAR O TRABALHO ESTUDANTIL, E NÃO O CONTRÁRIO! ASSIM, EM NOME DA
CONSCIÊNCIA POLÍTICA E DO SOCIALISMO, ESTES ESQUERDISTAS INTENSIFICAM O
TRABALHO ESTUDANTIL (QUE NÃO É OUTRA COISA ALÉM DE TRABALHO SEM SALÁRIO)
E DESAPROVAM AS DEMANDAS DOS ESTUDANTES PARA REDUZÍ-LO, DESMERCENDO-AS
COMO UM RELAPSO CAPITALISTA. ENQUANTO DEFENDE O TRABALHO GRATUITO RE-
ALIZADO NAS ESCOLAS, A ESQUERDA APROVEITA A OCASIÃO PARA TIRAR A CLASSE
TRABALHADORA DE SUA LETARGIA “MATERIALISTA” PARA SUA MISSÃO SUPERIOR: A
CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE SOCIALISTA.

MAS A ESQUERDA ENTRA EM CONFLITO AO RECORDAR A VELHA PERGUNTA LE-
VANTADA A ANTERIORES ERUDITOS ILLUMINADORES DA CLASSE TRABALHADORA: QUEM
EDUCARÁ OS EDUCADORES? UMA VEZ QUE A ESQUERDA NÃO COMEÇA PELO ÓBVIO: QUE
A ESCOLA É UM TRABALHO NÃO REMUNERADO, TODOS SEUS ESFORÇOS LEVAM A MAIS
TRABALHO NÃO REMUNERADO EM PROL DO CAPITAL, OU SEJA, MAIS EXPLORAÇÃO.
TODAS SUAS TENTATIVAS DE AUMENTAR A CONSCIÊNCIA DE CLASSE PARECERAM NÃO
SE DAR CONTA DO CONTROLE QUE EXERCE O CAPITAL EM SEU PRÓPRIO TERRENO, O
DA MESMA ESQUERDA, ASSIM ACABA APOIANDO CONSISTENTEMENTE OS ESFORÇOS DO
CAPITAL PARA INTENSIFICAR O TRABALHO, E POR RACIONALIZAR E DISCIPLINAR A
CLASSE TRABALHADORA. DESTA MODO, A “CONSTRUÇÃO DO SOCIALISMO” SE CONVER-

TE EM UMA ESTRATÉGIA MAIS PARA CONSEGUIR ACRESCENTAR O TRABALHO GRATUITO
AO SERVIÇO DO CAPITAL.

ENTÃO, A DEFESA QUE FAZEM O CAPITAL E A ESQUERDA DO CARÁTER NÃO
PAGO DO TRABALHO ESTUDANTIL CAEM POR TERRA.

OS ESTUDANTES SÃO TRABALHADORES NÃO REMUNERADOS

OS ESTUDANTES PERTENCEM À CLASSE TRABALHADORA. MAIS ESPECIFICA-
MENTE, PERTENCEMOS A ESSA PARTE DA CLASSE TRABALHADORA QUE NÃO RECEBE
SALÁRIO (NÃO REMUNERADA). NOSSA FALTA DE REMUNERAÇÃO NOS CONDEVA A UMA
VIDA DE POBREZA, DEPENDÊNCIA E EXCESSO DE TRABALHO. MAS O PIOR É QUE
NÃO RECEBER UM SALÁRIO SIGNIFICA QUE CARECEMOS DO PODER QUE O SALÁRIO
CONFERE QUANDO TEMOS QUE LIDAR COM O CAPITAL.

SEM SALÁRIO ESTAMOS CONDENADOS A VIDAS DE MERA SUBSISTÊNCIA. SOMOS
OBRIGADOS A VIVER COM O QUE OUTROS NÃO TOLERARIAM. A MORADIA QUE CON-
SEGUIMOS ALUGAR ESTÁ SUPER LOTADA E NÃO CUMPRE COM AS MÍNIMAS CONDIÇÕES
DE HABITABILIDADE. A COMIDA QUE COMEMOS, QUE SOMOS OBRIGADOS A COMER, É
A INSÍPIDA COMIDA INSTITUCIONAL DE MARCAS MAIS BARATAS. NOSSAS ROUPAS E
NOSSO ENTRETENIMENTO SÃO PADRONIZADOS E MONÓTONOS. SOMOS UM CASO NÍTIDO
DE POBREZA.

JÁ QUE NÃO RECEBERMOS SALÁRIOS E DEVEMOS TIRAR DINHEIRO DE ALGUÉM
LUGAR, DEPENDEMOS DE ALGUÉM QUE RECEBE SALÁRIO. PARA ALGUNS ESTUDANTES,
SUBSISTÊNCIA E MENSALIDADE ESTÃO PELO MENOS PARCIALMENTE COBERTAS POR
UM PARENTE MAIS PRÓXIMO. COMO ESTUDANTES SEM SALÁRIO, ESTAMOS EM UMA
RELAÇÃO DE DEPENDÊNCIA COM NOSSOS PAIS OU OUTROS BENEFITORES QUE NOS
DEIXAM SEM PODER. ALÉM DISSO, SE UMA FAMÍLIA INTEIRA SE SACRIFICA – A
MÃE PEGA UM SEGUNDO EMPREGO E O PAI SUA SANGUE PARA PAGAR OS ESTUDOS
– NOSSOS PAIS SE ENFRAQUECEM EM SUA LUTA CONTRA O TRABALHO, ENQUAN-
TO NÓS SOMOS CHANTAGEADOS A ACEITAR O TRABALHO ESTUDANTIL. APESAR DE
TRABALHARMOS TANTO QUANTO AQUELES QUE SÃO REMUNERADOS, SOMOS OBRIGADOS

A DEPENDER DELES; PORQUE COM EXCEÇÃO DAQUELES ESTUDANTES QUE REALMEN-
TE RECEBEM SALÁRIO (NAS FORÇAS ARMADAS, NA “ILLUMINADA” PRISÃO DE LOWPOC
NA CALIFÓRNIA, NOS PROGRAMAS DE TREINAMENTO CORPORATIVO, NA CAPACITAÇÃO
MANPOWER) A MAIORIA DOS ESTUDANTES NÃO RECEBE SALÁRIO ALGUM POR TODO O
TRABALHO ESTUDANTIL QUE REALIZAM.

PARA AQUELES ENTRE NÓS QUE NÃO RECEBEM TAL APOIO, CARECER DE UM SALÁ-
RIO SIGNIFICA OBTER UM TRABALHO ADICIONAL FORA DA ESCOLA. É COMO O MER-
CADO DE TRABALHO ESTÁ SATURADO DE ESTUDANTES PROCURANDO ESTES EMPREGOS,
O CAPITAL NOS IMPÕE SALÁRIOS E BENEFÍCIOS MÍNIMOS. COMO RESULTADO, TRA-
BALHAMOS AINDA MAIS HORAS, OU INCLUSIVE REALIZAMOS TRABALHOS ADICIONAIS.
DEVIDO A NOSSO TRABALHO ESTUDANTIL NÃO SER PAGO, A MAIORIA DE NÓS TRABA-
LHA DURANTE AS ASSIM CHAMADAS “FÉRIAS” DE VERÃO. MESMO SE TOMARMOS ESSE
TEMPO LIVRE, NÃO TEREMOS DINHEIRO PARA DESFRUTÁ-LO. ESSE ABSURDO É MAGNI-
FICADO POR CAUSA DAS ALTAS EXIGÊNCIAS DE PRODUTIVIDADE QUE CONSTANTEMEN-
TE NOS IMPÕEM COMO ESTUDANTES (EXAMES, TESTES, RESENHAS ETC.) E O MODO
COMO NOS PROGRAMAM PARA QUE NOS AUTO IMPONHAMOS REQUISITOS ADICIONAIS DE
PRODUTIVIDADE (TRABALHOS EXTRAS PARA AS PROVAS, LEITURAS E REFLEXÕES FORA
DE NOSSAS AULAS – E NÃO PARA NÓS MESMOS –, CAPACITAÇÕES TRABALHISTAS,
MONITÓRIAS ETC.). POR UM LADO, SOMOS FORÇADOS A TRABALHAR POR NADA, E POR
OUTRO NOS OBRIGAM A FAZÊ-LO POR QUASE NADA.

CLARO QUE NOS É DITO QUE NO FUTURO TUDO SERÁ COMPENSADO. DIZEM-NOS
QUE CONSEGUIREMOS UM SIGNIFICATIVO E BEM REMUNERADO CARGO COM DIREITO À
SECRETÁRIA. QUE NOSSO TRABALHO DE GRAÇA NÃO SERÁ EM VÃO. MAS, COMO SABE-
MOS, INCLUSIVE ANTES DE SAIR DANÇANDO ALEGREMENTE DESTA FÁBRICA, SÓ NOS

ESPERA UM DEPRIMENTE EMPREGO COMO RECEPCIONISTA NO HOLIDAY INN NA ESQUINA O, OU, NA MELHOR DAS HIPÓTESES, TERMINAR COMO SECRETÁRIOS EM NOSSO ANTIGO LUGAR DE TRABALHO NA UNIVERSIDADE.

A REALIDADE DA SITUAÇÃO É QUE ALGUNS ESTUDANTES JÁ ESTÃO COMEÇANDO A SER PAGOS POR SEU TRABALHO ESTUDANTIL:

- NAS FORÇAS ARMADAS - O ROTC (O CORPO DE TREINAMENTO PARA OFICIAIS DA RESERVA) PAGA A MATRÍCULA MAIS \$100 POR MÊS POR ESTUDAR.
- ALGUMAS CORPORAÇÕES PAGAM SEUS EMPREGADOS PARA FAZER AULAS À NOITE OU PARA CONTINUAR SEUS ESTUDOS COM POSSIBILIDADES DE OBTER MAIOR NÍVEL ACADÊMICO.
- CARCEREIROS NA PRISÃO LOMPOC JÁ ESTÃO PAGANDO ALGUNS DE SEUS PRISIONEIROS PARA FAZER TRABALHO ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE DA CALIFÓRNIA.
- OS CLIENTES DOS PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO MANPOWER RECEBEM BOLSAS DURANTE A SUA CAPACITAÇÃO.
- BENEFICIÁRIOS DO SEGURO SOCIAL.
- BENEFICIÁRIOS DO BEOG (BOLSAS DE ESTUDO DE OPORTUNIDADE BÁSICA NA EDUCAÇÃO).
- VETERANOS DO VIETNAM.

SALÁRIO PARA ESTUDANTES

DEVEMOS FORÇAR O CAPITAL, QUE LUCRA COM NOSSO TRABALHO, A PAGAR POR NOSSO TRABALHO ESTUDANTIL. SÓ ENTÃO PODEREMOS DEIXAR DE DEPENDER DA AJUDA FINANCEIRA INSTITUCIONAL, DE NOSSOS PAIS, DE NOSSO SEGUNDO OU TERCEIRO TRABALHO E DO TRABALHO DE FÉRIAS PARA PODER SOBREVIVER. JÁ GANHAMOS NOSSO SALÁRIO; AGORA PRECISAM NOS PAGAR. SÓ DESTA MANEIRA CONSEGUIREMOS ALCANÇAR O PODER QUE NECESSITAMOS PARA LIDAR COM O CAPITAL.

PODEREMOS FAZER MUITO COM ESSE DINHEIRO. PRIMEIRO, TEREMOS QUE TRABALHAR MENOS, JÁ QUE A “NECESSIDADE DE TRABALHO” EXTRA DESAPARECERÁ. SEGUNDO, DESFRUTAREMOS IMEDIATAMENTE DE UM AUMENTO EM NOSSO PADRÃO DE VIDA, POIS DISPOREMOS DE MAIS RECURSOS PARA GASTAR AO TOMAR O TEMPO LIVRE DE NOSSO TRABALHO ESTUDANTIL. TERCEIRO, ELEVAREMOS O SALÁRIO MÉDIO DE TODA A ZONA ANTES AFETADA PELA NOSSA PRESENÇA COMO TRABALHADORES BARATOS.

ROUBANDO TEMPO DO TRABALHO ESTUDANTIL PARA EXIGIR SALÁRIOS PARA ESTUDANTES, PENSAMOS E ATUAMOS CONTRA O TRABALHO QUE REALIZAMOS E FICAMOS EM UMA MELHOR POSIÇÃO PARA CONSEGUIR DINHEIRO.

NÃO MAIS TRABALHO ESTUDANTIL NÃO REMUNERADO!

OS ESTUDANTES DE SALÁRIOS PARA ESTUDANTES

O grupo de leitura READ-IN é uma maneira de ensinar a nós mesmos sobre a leitura. Essa atividade social em desenvolvimento envolve tocar a campainha dos vizinhos pedindo que ele ou ela seja o anfitrião de uma leitura coletiva, chamando a atenção para a relação entre o conteúdo do livro e a leitura de um espaço. Através do re-posicionamento e a comunização de uma atividade tipicamente privada e solitária, os grupos de leitura coletiva abrem novos espaços para lidar com as dimensões materiais, afetivas e políticas do ‘ler juntos’. Com essa nossa prática perguntamos: como podemos abordar a fisicalidade da leitura e a localização de qualquer tipo de atividade de leitura?

A explicação passo-a-passo abaixo informa como normalmente é feita a leitura. Esse guia pode ser tomado, praticado, investigado criticamente e adaptado por diferentes grupos em diferentes lugares.

REUNIR Para começar, achamos útil nos reunirmos em algum lugar confortável e quieto. Usamos este encontro inicial para escolher um livro, preparar petiscos, relembrar momentos relevantes da última leitura e reunir coragem para sair e iniciar a busca.

ACHAR UM ANFITRIÃO Uma vez fora de casa, nós imediatamente começamos a buscar um anfitrião adequado na vizinhança. Vamos porta-a-porta, por vezes já sabendo quais campainhas tocar, perguntando à pessoa à porta se ela poderia nos ceder um lugar para leitura em sua casa. (Repetimos esse passo tantas vezes quanto necessário)

LER Uma vez admitidos na casa, o anfitrião designa um lugar para que comecemos a ler e a discutir. Normalmente lemos alto, uma pessoa por vez. O anfitrião é sempre convidado a participar.

REAGRUPAR Depois de deixar a casa do anfitrião nós nos reunimos para trocar idéias sobre a sessão enquanto ainda está fresco. Isso inclui perguntas sobre o texto, a experiência da leitura coletiva e a interação do texto com o espaço do anfitrião. Ao fim da sessão marcamos a data do próximo grupo de leitura e nos dispersamos até que seja hora de fazer de novo.

DICAS

O QUE LER?

Até agora temos decidido coletivamente o que ler ou então solicitado ao anfitrião por algo de sua própria biblioteca. Textos sobre as relações entre o espaço doméstico e as condições materiais da vida e do trabalho têm sido de particular relevância para nossa prática.

FAZER ANOTAÇÕES

Cada um de nós tenta fazer anotações nos textos ou então registrar momentos de interesse ou de reações pessoais tanto ao ambiente quanto à leitura. Frequentemente nós compartilhamos e discutimos essas anotações ao fim da sessão.

Não existe leitura inocente

É legal se parte da hospitalidade parta de nós, assim, trazer-mos petiscos para compartilhar com o anfitrião.

MAIS DE 10?

Anfitriões podem se intimidar com grandes números então tem sido útil dividir os participantes em grupos menores quando temos muitos leitores. Isso também permite trocas interessantes quando nos reagrupamos.

PREPARE-SE PARA A REJEIÇÃO

Nem todo mundo está preparado a deixar que grupos de pessoas entrem em suas casas para leituras. Por vezes estabelecer limites de tempo e de número de pessoas serve para manter o foco e a motivação.

DOCUMENTAR OU NÃO?

Sempre nos perguntamos como maneiras específicas de documentação de uma leitura influencia as sessões. Até agora, decidimos contra o registro em vídeo. Essa é uma escolha deliberada para tomar de volta uma prática de encontros que foi despolitizada através dos reality shows da cultura televisiva. No entanto, frequentemente tiramos uma foto pelo menos, que em alguns casos o anfitrião se oferece para tirar.

CHAMADA ABERTA!

Sinta-se à vontade para juntar-se a nós a qualquer tempo, ou começar sua própria pesquisa coletiva sobre as implicações sociais e políticas da leitura. Compartilhe seus próprios momentos de leitura coletiva específica a seus lugares, além de frustrações, reflexões e dicas via readin.research@gmail.com.

P.S.

O grupo de leitura (ativo desde 2012) experimenta com as implicações materiais, políticas e físicas da leitura coletiva e a localização de qualquer atividade de leitura. Desenvolvido em colaboração com o projeto GDR (Grande Revolução Doméstica), Casco, Utrecht, o grupo de leitura coletiva Read-in começou com sessões instantâneas de leitura na casa de outras pessoas. Em 2011, alguns membros do grupo corrente formaram um grupo de pesquisa para contextualizar a prática da leitura e expandi-la para outros fins, assim como para lidar com as ideias de representação dessa prática para vários contextos. Investigações recorrentes incluem o legado feminista de grupos de leitura, a leitura em voz alta, a infeciosidade das palavras, a memorização, as pedagogias (in)disciplinares e a audição de entonações.

Membros presentes e passados do grupo incluem Ester Bartels, Hyunju Chung, Marieke Houwers, Annette Krauss, Serena Lee, Laura Pardo, Marina Stavrou, Maiko Tanaka, Hilde Tuinstra e Leonardo Vargas

www.read-in.info

readin.research@gmail.com

O Grupo de Leitura foi desenvolvido em colaboração com The Grand Domestic Revolution–User’s Manual (GDR), um projeto de pesquisa coletiva de longo termo iniciado por Casco - Office for Art, Design and Theory.

A frase no verso do manual é citada do texto teórico coletivo Lendo Capital [*Reading Capital*], (edição francesa: Lire le Capital), 1965 por Louis Althusser, Étienne Balibar, Roger Establet, Pierre Macherey e Jacques Rancière.

Processos de projeto como construção de autonomia

USINA

Este texto busca problematizar o projeto arquitetônico nos contextos de luta dos movimentos sociais, quando questões como autogestão, participação, direito à cidade e tecnologia entram em cena como um único processo. No nosso caso, o centro da ação é a construção da moradia e da cidade, direitos negligenciados no contexto que vivemos. A Usina, assessoria técnica a movimentos sociais e comunidades organizadas, tem procurado colaborar junto a esses sujeitos políticos na construção de alternativas à cidade atual, através da prática de novas relações sociais no processo de luta por moradia. Tais práticas estão diretamente relacionadas à autogestão, conceito que pode ser entendido como um tipo de práxis social histórica que demonstrou a necessidade não apenas de participação objetiva (manual) e subjetiva (intelectual) nos processos de tomadas de decisão, mas uma forma de reconciliação entre as dimensões de decisão, planejamento e execução dos processos de produção da vida social. O que se busca é a emancipação política e, assim, a constituição do sujeito como agente de transformação social.

Este arcabouço surge no momento histórico relacionado à redemocratização do Brasil, quando há intensa mobilização popular em torno da necessidade de construir um novo Estado em contraponto à ditadura militar, com a ampliação das relações democráticas e participativas. No atual contexto as questões são distintas, porém igualmente dramáticas: políticas neoliberais comandadas pelo mercado, com limitado planejamento público e menor participação popular¹. Assim, defender e praticar a autogestão na construção da moradia e da cidade hoje é um contraponto ao modelo ortodoxo e hegemônico de produção pública (como o extinto BNH e a CDHU) e de concessão privada, como o recente programa habitacional Minha Casa, Minha Vida.

O que significa participar ou compartilhar um saber quando estamos falando de projeto arquitetônico e urbanístico? Como problematizar o projeto, e, portanto, a determinação de *qualidade* num cenário de pragmatismo, de urgência, da necessidade imediata que a moradia representa para muitas famílias de baixa renda? Este é um dos grandes desafios quando iniciamos um processo que, ao final, será a moradia daquele grupo. Como discutir a cidade, ou o que seria mais amplo, se o que interessa naquele momento é o mais imediato, a casa?

O desafio é, a partir desta necessidade imediata e tendo ela no centro da ação, problematizar o fato da moradia ser uma urgência: seu acesso é negado também pela distância entre o morador e o produtor. Nestes termos, faz sentido (prática e teoricamente) a luta pela autogestão e pela participação direta, a começar pela defesa do direito à cidade (Henry Lefèbvre²), a crítica à estrutura de poder vertical e hierárquica, a igualdade radical (David Harvey³), o compartilhamento do

1 Não consideramos como participação popular a instituição generalizada de conselhos pelo país na década de 2000, pouco efetiva e cheia de contradições.

2 LEFÈBVRE, Henry. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2004.

3 "Suponhamos que a forma preferencial de relações sociais seja o igualitarismo radical, tanto entre indivíduos quanto entre grupos sociais autodefinidos. O argumento para essa presunção decorre de séculos de luta política em que o princípio de igualdade tem animado a ação política e os movimentos revolucionários,

saber técnico como bem social, a emancipação política, a solidariedade e a construção de um bem comum. **Não se trata apenas de participação mas de construção conjunta de outra forma de relação social e política, na qual assessorias técnicas e população organizada se encontrem num diálogo, sem negar suas diferenças, mas compartilhando essas diferenças.** Este é o tema deste artigo: a metodologia de participação no projeto arquitetônico - uma das etapas do processo de apropriação do conhecimento através da autogestão que realizamos em parceria com os movimentos sociais. Neste sentido, o processo é uma prática conjunta e, portanto, depende de um contexto de organização popular anterior a esta parceria.

Como estabelecer um verdadeiro diálogo entre técnicos/educadores e setores populares? Nosso entendimento é de que o trabalho conjunto com objetivo imediato na construção do habitat é formador. O tema-gerador⁴ da produção do habitat sustenta o trabalho cotidiano e compartilhado de educação popular, na medida em que se *concebe, produz e usa* a cidade. Neste sentido, são indissociáveis os momentos de projeto, obra e ocupação, que configuram todo o processo de autogestão. Neste texto falaremos da primeira parte do processo, no qual se concebe o ambiente habitado, como uma pequena contribuição ao debate da educação popular.

Em tempo: é fundamental pontuar que a metodologia que será apresentada não é imóvel, sólida ou definitiva. Desde o princípio está em constante transformação, adaptando-se e adequando-se às mais diversas situações e complexidades. Portanto, mais do que apresentar uma metodologia a ser seguida, este texto busca fornecer ferramentas para se repensar as diversas práticas a partir das necessidades reais dos próprios usuários, sendo que cada saber técnico e específico pode (e deve) ser combinado com os saberes populares para a construção de uma nova forma de habitar.

1. O ESTRANHAMENTO COMO METODOLOGIA

Como desenvolver um processo de democratização do saber que tenha participação efetiva se há entre os participantes (base do movimento organizado e assessoria técnica) uma diferença fundamental que os distancia, que é o conhecimento especializado aprendido na academia? As primeiras aproximações da Usina com os movimentos sociais e grupos organizados se dá através de encontros que reforçam o processo de "estranhamento" almejado pelos próprios movimentos. É necessário, antes de iniciar o processo de projeto, desconstruir o consenso existente em torno do abismo entre o papel dos técnicos, detentores do saber específico, comumente conhecido como "aqueles que comandam", e os futuros moradores, que sempre tiveram subtraídos seus desejos e necessidades, da mesma forma anterior "aqueles que são comandados".

Neste sentido, propõe-se a reconfiguração da forma trabalho tal qual foi construída historicamente pelo capital, na defesa da livre associação dos trabalhadores e, portanto, na retomada do controle sobre o seu trabalho. A autonomia no processo de trabalho, aqui, se constitui na unidade entre pensar e fazer e trazer populações que estão em geral dedicadas a trabalhos manuais e marginalizados para a capacidade de planejar, projetar, criar. Partimos do princípio de que o conhecimento não pode ser transmitido, mas deve ser construído de forma coletiva.

Situamos, portanto, *quem somos nós* e qual o nosso papel: técnicos que não vieram dar solução pronta e "verdadeira", mas que mostram os diversos caminhos e possibilidades para um projeto habitacional (ou educacional, cultural, de lazer) que realmente represente a aspiração daquele grupo.

As relações tidas como naturais - o cliente contrata o arquiteto, que concebe o projeto à sua vontade, e depois o próprio cliente vê seu produto se materializando pelas mãos de outros empregados, os trabalhadores no canteiro de obras - são repensadas: no processo autogestionário de construção da moradia, os arquitetos e outros técnicos são chamados pelo movimento organizado, desenvolvem as

da Bastilha à Praça Tiananmen. O igualitarismo radical também funda uma imensa literatura e a idéia parece transcender muitas diferenças geográficas e culturais. (...) O igualitarismo radical ao qual o capitalismo se inscreve no mercado rompe quando nos movemos para dentro do que Marx chamou 'a morada escondida' da produção. Desaparece no canteiro de obras, nas minas, nos campos e nas fábricas, nos escritórios e nas lojas. O movimento autonomista está completamente correto em insistir, portanto, que a realização do igualitarismo radical no processo de trabalho é de suma importância para a construção de uma alternativa anticapitalista. Esquemas de autogestão e auto-organização dos trabalhadores são pertinentes (...)." HARVEY, David. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. Tradução de Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011, p.187 e 189.

4 Conceito da pedagogia emancipadora formulado pelo educador Paulo Freire, em FREIRE, 1970 e 1979.

atividades para um processo coletivo de projeto, e depois aquelas famílias que participaram da concepção, também participarão da obra, que será gerida por eles mesmos.

O processo de estranhamento continua sempre na perspectiva de ampliar o campo de ação da população organizada no espaço: as possibilidades de moradia para além do padrão popular do mercado ou do Estado e, depois, a necessidade de interferência ativa e organizada da parte das famílias em todo o processo. Nada disso está no imaginário popular, culturalmente colonizado pelo padrão imposto pela estrutura de funcionamento do capitalismo e suas instituições, o que leva à idéia de emancipação para fora das possibilidades imediatas de relação social.

O projeto de arquitetura e urbanismo, neste sentido, é a porta de entrada para este universo, no qual as famílias passam a se conhecer e se fortalecer como grupo, construindo a *qualidade* do objetivo comum - algo do qual foram destituídas enquanto classe, em vários níveis da vida. Esta fase de projeto é dividida em três partes: o reconhecimento do grupo e de suas possibilidades, o projeto de arquitetura e o projeto urbano. A ordem dos projetos de arquitetura e urbanismo muda de acordo com o grupo e suas características, mas eles têm sido cada vez mais tratados de maneira integrada, sendo a arquitetura uma peça chave do urbanismo e, desta maneira, criando um espaço no qual as individualidades, o coletivo e sua relação com o público se dão de maneira orgânica.

2. RETOMANDO O POTENCIAL SER CRIATIVO

As primeiras atividades que desenvolvemos com o grupo de famílias têm como objetivo incitar o novo, o criativo, a partir de referências de projetos diversos, em vários lugares do mundo, justamente para tirar do imaginário popular que habitação social tem que ser de péssima qualidade⁵. Nesse início das atividades, fazemos um momento de reativação da memória das experiências de moradia anteriores, a partir de questões como "Como era o lugar de onde veio e como é o lugar onde está agora?", "O que era bom e ruim em cada situação?". A atividade, além de aproximar as pessoas através das suas histórias de vida, evidencia que muitas famílias tiveram situações de moradia melhores do que se encontram no momento atual, e que são interessantes de serem resgatadas. O tema da migração, por exemplo, na busca por trabalho mostra uma perda significativa da qualidade de vida e das condições de moradia, sendo a chave para debates sobre política fundiária e Reforma Urbana.

Após esse mapeamento, buscamos expandir o universo de referências das famílias, construindo um repertório mais amplo a partir de imagens de projetos de arquitetura e urbanismo em distintas localidades, que apresentem diferentes dinâmicas de ocupação do espaço, tanto boas quanto ruins, incluindo alguns projetos de autogestão. As imagens são apresentadas através de cartões impressos e distribuídas para as famílias, divididas em grupos menores. A partir destas imagens, fazemos discussões a respeito das relações sociais estabelecidas naqueles espaços, buscando uma caracterização do tipo de relação e interações cotidianas possíveis em comunidade.

A idéia neste momento é que aquela quantidade de referências seja

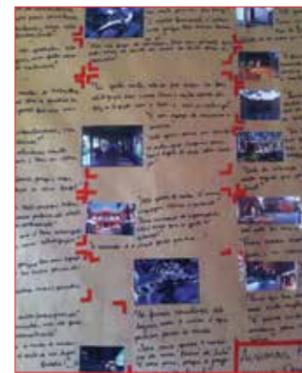
Imagens referências utilizadas para despertar a discussão sobre qualidade arquitetônica e urbanística. Nesta atividade são discutidos temas como espaços públicos e privados, relação entre espaços abertos e fechados, espaços que deverão ser defendidos (como jardins, espaços onde os carros não acessam para as crianças brincarem em segurança etc.) e o que deverá ser evitado ao longo do processo de projeto (como conjuntos monótonos, sem verde, com longas áreas de estacionamento ou com viário, conjuntos inteiramente murados etc.).



estimuladora de alternativas de projeto, de forma a não reproduzir as poucas referências que tivemos durante toda a vida. Daí a importância da especificidade técnica a serviço de um processo compartilhado - não

5 Na nossa experiência percebemos que as famílias acabam por reduzir a idéia de habitação àquela imagem de conjunto estatal habitacional periférico, ao mesmo tempo em que deixam de lado referências ligadas às tradições populares históricas e desconhecem alternativas arquitetônicas e urbanas de qualidade.

Um dos moradores do Piquiá de Baixo (MA) ficou indignado com a foto que mostra a construção massiva de unidades habitacionais, com todas as casas iguais e uma implantação que "não parecia cidade", segundo o próprio morador.



Cartaz exposto as frases relacionadas a cada imagem, no projeto da Escola de Agroecologia Egídio Brunetto (MST-BA).

se apresenta um projeto pronto, mas cria-se condições para sua elaboração coletivamente. Depois todos voltam a se reunir e os grupos apresentam suas imagens e justificativas, fomentando um debate que não deve chegar a uma conclusão, mas servir como ponto de partida criativo e de instauração de um tipo novo de debate dentro da comunidade. São compartilhados não apenas os desejos e rejeições em relação ao que se busca na futura moradia, mas também o entendimento do outro como sujeito de desejos compatíveis ou contrários com os seus. Ao fim da atividade, alguns consensos são obtidos a respeito de onde é bom morar e porquê - referenciais que são lembrados e perseguidos pelo grupo até a conclusão do processo.

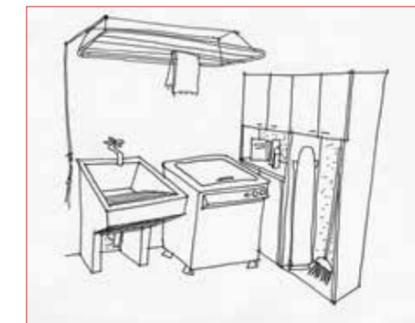
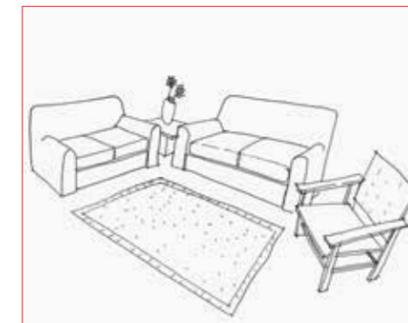
A partir desta atividade podemos iniciar a fase de projeto, que, dependendo da situação ou necessidade de cada grupo, inicia-se pela edificação (unidade habitacional) ou pelo projeto urbano, sendo que ambos (projeto das unidades habitacionais e projeto urbano) se unem logo à frente.

3. A CASA: RELAÇÕES FAMILIARES, MODOS DE HABITAR E GÊNERO

Após trabalhar com as referências e apresentar para o grupo em assembléia o que foi debatido e o que se delineava como desejos comuns, iniciamos a fase do projeto das unidades habitacionais. Como cada um dos espaços da casa é utilizado por aquelas famílias? Como a cozinha é usada pelas mulheres e como é usada pelos homens? Que espaços têm que estar ligados entre si? E os tamanhos dos ambientes, como decidir quais serão maiores e menores? Neste ponto do trabalho, os maiores desafios são como problematizar as relações sociais e familiares que o espaço da moradia reproduz, de forma a trabalhar com o grupo a idéia de que a unidade habitacional a ser projetada questione as relações de gênero, hierárquicas ou verticais, que lutamos contra.

Começamos dividindo as famílias em um grupo de mulheres adultas, outro de homens adultos, outro grupo dos idosos e por fim o grupo das crianças. Iniciamos a atividade a partir da forma como cada um desses grupos usa os espaços da moradia, levantando as funções de cada ambiente, ainda sem nome ou definição (a partir de desenhos genéricos dos ambientes, sem a definição de 'cozinha', 'sala', mas pelos usos e necessidades). A idéia é que, a partir do debate sobre os usos de cada ambiente, possamos gerar espaços e relações entre eles de outra natureza, fora inclusive do repertório da assessoria (como é o caso das casas rurais ou a persistência de algumas características nas casas urbanas periféricas). O grupo busca então estabelecer relações funcionais entre os diversos usos, representados pelas figuras dos ambientes. A partir daí é possível fazer um fluxograma entre os cartões que define a relação funcional entre os ambientes.

Os grupos são incentivados a falar sobre o uso de cada local da moradia: o que esperam dele como espaço funcional e afetivo, de acordo com as suas vidas. Neste momento aparecem divergências grandes entre os grupos, que no final da atividade se reúnem para apresentar suas propostas. As pessoas percebem que as unidades habitacionais seriam muito di-



Imagens disparadoras para discussão de cada ambiente da unidade habitacional, de acordo com funções, usos, necessidades e desejos para cada espaço.

198 ferentes se pensadas apenas por uma das pessoas que ali viverá. Além de terem que entrar num consenso familiar, a comunidade terá que pensar em alternativa comum, com poucas variações, e terá, portanto, que ceder à necessidade do outro. Ao poder ver o outro, tornam-se nítidas relações sociais degradantes, reproduzidas no ambiente doméstico, tais como o machismo, a hierarquia, a vigilância, a coerção, entre outros, que precisam ser visualizadas antes de tudo nesta escala.

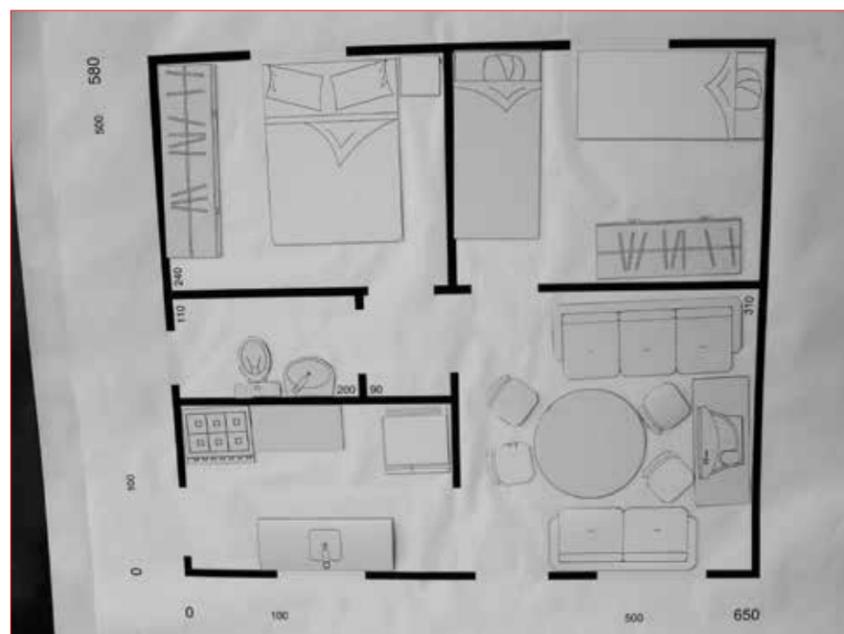
Partindo para o projeto da unidade habitacional, começamos pela unidade conhecida por todos: o mobiliário doméstico. Pensar a planta da unidade habitacional a partir dos móveis pode parecer uma inversão para os arquitetos - já que aprendemos que devemos começar pela cidade, analisando o que acontece no entorno da área onde será o projeto, e só depois ir para a edificação em si. No caso do processo compartilhado de projeto, os móveis são, de fato, o tema-gerador para a discussão da



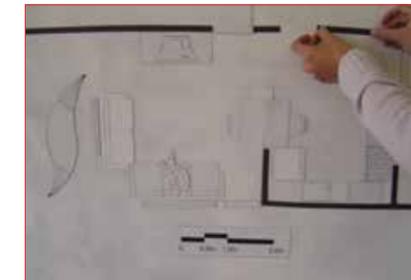
casa. Cada um sabe o que deve caber na cozinha, na sala ou nos dormitórios. A ideia é, a partir dos móveis (sem paredes), construir ou montar como deve ser cada ambiente da casa, e assim propor ambientes domésticos através de elementos móveis (mobiliário e posteriormente paredes). Neste momento percebemos que a linguagem arquitetônica (utilizamos

principalmente a planta e as perspectivas) pode ser apropriada pelas famílias, ainda que seja bastante abstrata. Para que esta apropriação seja mais efetiva, utilizamos escalas manuseáveis com as mãos (nesta atividade, utilizamos os móveis e montamos cada unidade habitacional em escala 1:10).

Nos projetos da Usina em Suzano (Mutirões Tânia Maria e 5 de Dezembro) foi realizada uma atividade para que os participantes se familiarizassem com a linguagem da planta e com os móveis em escala 1:10. A proposta foi tentar mobiliar um apartamento padrão do Programa Minha Casa, Minha Vida e, ao longo das atividades, as famílias perceberam que não cabia neste modelo de habitação o que elas consideravam essencial ao organizar o espaço; como a mesa de jantar na cozinha.



Discussão do grupo dos homens no projeto de Suzano (UMM-SP) e do grupo das mulheres do Mutirão Paulo Freire (UMM-SP) relatando o que foi discutido na atividade.



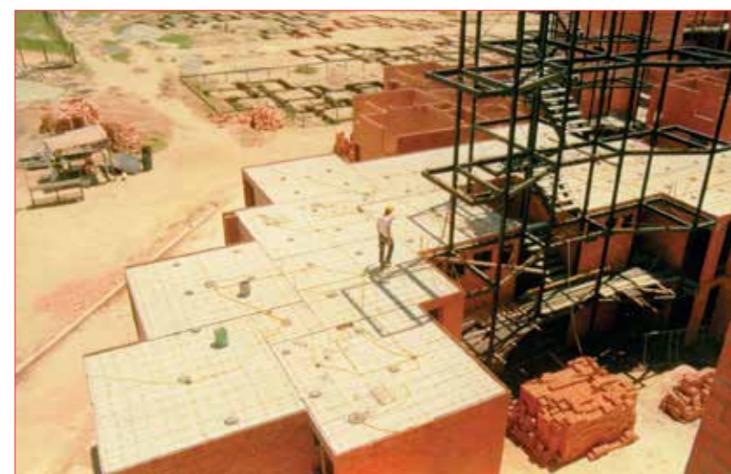
As atividades para discussão da unidade habitacional a partir do mobiliário foram realizadas de diversas maneiras ao longo dos anos: prancha de madeira vincada em quadriculado com paredes também em madeira (que finalizam uma maquete), papel colorido grudado com fita adesiva e painel metálico com elementos em ímãs. Nas imagens indicadas, acima: Na imagem à esquerda alto, do Piquiá de Baixo montam os ambientes e depois vão inserindo as paredes, todos em volta de uma grande mesa. Acima, também no Piquiá, a devolutiva da atividade anterior foi mobiliar as casas - os móveis foram impressos em papel amarelo e as

unidades projetadas impressas em papel branco, apenas as paredes - e a partir daí verificar possíveis alterações no projeto, de acordo com as necessidades das famílias. À direita alto e embaixo, à esquerda, duas imagens da metodologia com ímãs realizadas em Suzano (UMM-SP). Assim, as atividades que objetivam o desenho da unidade habitacional devem focar na escala mais próxima que as pessoas utilizam cotidianamente: os usos do espaço e o mobiliário. Procuramos fazer com que o centro não seja a funcionalidade (sem diminuí-la), mas sim os modos de vida cotidiana, as relações intra-familiares e os desejos de estruturação social futuros que se

almeja ou que pretende-se retomar depois da migração. São estes mesmos temas que subsidiarão as discussões na escala urbana, agora ampliados para o âmbito da comunidade e da cidade: os modos de vida sociais, as relações extra-familiares, a formação de vizinhança, a solidariedade, a reestruturação espacial de acordo com outros parâmetros políticos e econômicos. Numa escala intermediária, coloca-se a questão da construção da edificação. Antes do uso do espaço interno da habitação, de apropriação privada, é na questão construtiva que se experimentam as relações coletivas daquela comunidade.

4. QUANDO A TÉCNICA É UTILIZADA A SERVIÇO DOS TRABALHADORES

A dificuldade de unir as necessidades dos grupos, das estruturas familiares e as diferentes soluções que aparecem nas discussões faz com que a Usina busque constantemente soluções de flexibilização da unidade habitacional, através de soluções técnicas que também trabalhem para uma maior racionalidade da obra. Uma destas soluções, que aparecem em



Escada metálica e alvenaria estrutural no canteiro de obras do COPROMO (SP).

diversos projetos, é a possibilidade de divisão de um dos quartos em dois⁶. Outras, já mais elaboradas, vieram de soluções criativas com o uso de estrutura metálica.

A estrutura metálica apareceu pela primeira vez em nossa prática a partir de uma questão técnica, no canteiro de obras: as escadas metálicas para conjuntos verticais facilitavam o transporte de materiais, a circulação das pessoas e servia como gabarito para os andares.

Em 2002 iniciamos um estudo mais aprofundado desta técnica ao propor toda a estrutura do edifício em aço, o que indicava um caminho de industrialização do canteiro, diminuição do

trabalho manual, rapidez de obra, flexibilidade de implantação e possibilidade dos apartamentos terem planta livre, ou seja, com alta flexibilidade de arranjos internos (chamada pelos moradores de "planta viva"). Nas atividades com as famílias, estes argumentos eram centrais e coe-

6 Isto significa projetar um quarto com duas janelas e sem parede divisória no meio, de modo que possa ser um único quarto grande ou dois quartos menores, de acordo com a necessidade e o desejo da família que ali for morar.

rentes também com as expectativas delas, ainda que a estrutura metálica não fizesse parte de seu repertório nem da paisagem periférica. Em projetos posteriores desenvolvemos ainda mais o desenho da estrutura, mas sua viabilidade foi afetada pelo alto custo do aço.



Planta de um trecho do projeto do Mutirão Paulo Freire (UMM-SP) e a estrutura metálica em construção.

Outra técnica construtiva largamente usada pela Usina dentro da lógica do projeto e canteiro racionalizado e acessível ao entendimento e apropriação pela população foi a alvenaria estrutural em bloco cerâmico. Diferente da estrutura convencional (pilares e vigas de concreto armado e vedação em tijolo comum), a alvenaria estrutural não envolve complexas armações em ferro nem a quantidade de fôrmas necessárias para a estrutura independente. Além disso, o uso do tijolo estrutural já é um avanço em direção à industrialização: é feito em fábricas com automação, com grande precisão, o que possibilita uma racionalidade de obra. Fazemos visitas a estas fábricas junto com os moradores destacados para as compras da obra, para nos assegurar que seus procedimentos produtivos não são degradantes para os trabalhadores. Os mutirões autogeridos foram os incentivadores deste tipo de técnica, hoje largamente usada pelo mercado de habitação popular.



A Comuna Urbana Dom Hélder Câmara, em Jandira (projeto de 2007), é um exemplo da organicidade entre projeto de arquitetura, urbanismo e técnica construtiva. Na fase do projeto de arquitetura já despontou o desejo indiscutível das famílias pela casa em detrimento ao edifício ou de casas sobrepostas. No entanto, pela exiguidade do terreno, foi necessário que tais casas fossem sobrados geminados, algo facilitado também pela técnica. Tomamos partido

desta solução, e aliamos a necessidade da técnica de paredes não lineares (para maior resistência) ao entrelaçamento das unidades habitacionais e seu desalinhamento horizontal e vertical (este devido à inclinação topográfica). Como a necessidade/o desejo das famílias durante o processo de projeto era a manutenção dos laços de solidariedade em grupos menores, tal configuração das casas permitiu o compartilhamento das áreas de quintal,



solução também adotada na comunidade de Piquiá de Baixo (MA), que tinha esta mesma necessidade. Tal configuração também permitiu uma solução urbana parecida, que retomava materialmente a estrutura em núcleos da comunidade e de organização do movimento popular (no caso, o MST).

Sem uma definição da dimensão construtiva a serviço da autogestão é difícil que se alcance a desejável apropriação, pois a técnica permanece hermética e não apropriada

como processo social, que se pretende reconstituir. É necessária a busca de um sentido e de uma função social para a técnica, na medida que ela conforma as relações de trabalho e de autonomia política de seus executores. É desta escala da edificação, entendida portanto como um processo produtivo e de reprodução de relações sociais, que podemos discutir a dimensão urbana.

5. PROJETO URBANO: DIREITO À CIDADE

Enquanto as discussões e atividades sobre a casa são animadoras e constituem um dos principais momentos de fortalecimento do grupo como um todo, as discussões sobre o urbano, ou seja, o que o conjunto deve oferecer para a cidade ou para o público, tendem a ser mais delicadas. É quando valores sobre a individualidade e a coletividade são colocados em cheque, e também quando é possível ampliar a luta por moradia para uma luta pelo direito à cidade. É por isso que no urbano o projeto compartilhado ganha uma dimensão realmente potencial na luta por uma alternativa à reprodução da vida no capitalismo.

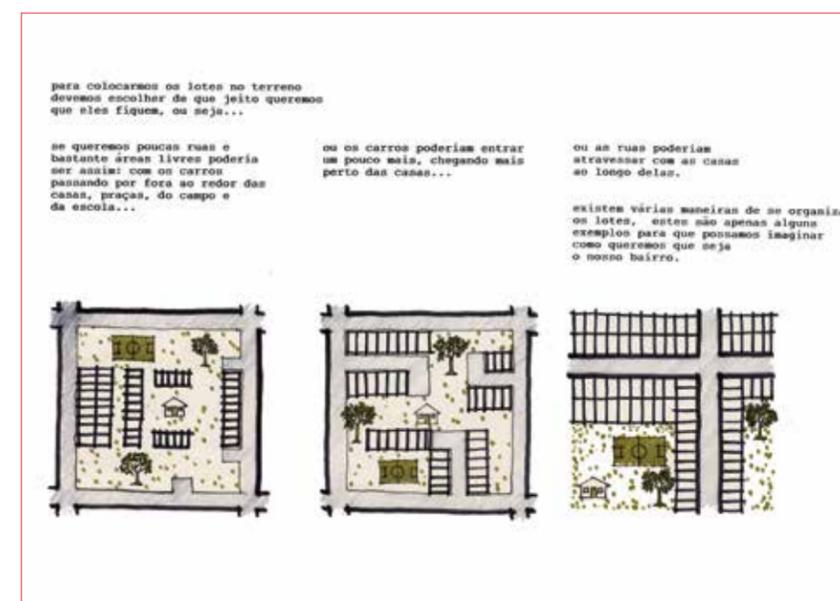
Pois é na articulação desta nova comunidade interna e externamente que se projetam os valores do coletivo e da solidariedade em detrimento da fragmentação e da desarticulação social e política. Não é à toa que observamos a especificidade de cada comunidade muito mais no projeto urbano do que na unidade habitacional. O desenvolvimento da metodologia casada entre arquitetura e urbanismo, entretanto, tem conseguido fazer do conjunto das habitações (horizontais ou verticais) parte indissociável do urbano, na demonstração material da função social da propriedade - abrindo caminho, portanto, para a discussão ainda insipiente no Brasil de propriedade coletiva.

Neste momento do projeto compartilhado usamos metodologias mais diversas, pois aqui as características específicas ganham maior rele-

vância. Há, no entanto, constantes de trabalho. Primeiro o próprio terreno, seus limites e potencialidades relativos à topografia, cobertura vegetal, presença de água e relação urbana com o bairro. Melhor do que qualquer representação abstrata observamos que a visita coletiva ao terreno é fundamental - para a observação e apropriação. Quando é possível fazer atividades no próprio terreno, consideramos ainda melhor.

Da mesma forma que nas atividades sobre as unidades habitacionais, as primeiras atividades para debate do projeto urbano ou do conjunto como um todo têm a função de dar referências, ativar a memória e desnaturalizar processos - agora tudo ao mesmo tempo. Fazemos uma primeira apresentação para todo o grupo, na qual trabalhamos a ideia de que o espaço é limitado e precisamos, portanto, ter prioridades de usos e proporções entre eles.

Usamos aqui perguntas geradoras, no sentido de questionar as relações sociais dadas como fatos incontestáveis. Quais usos coletivos esta comunidade deseja ou tem mais necessidade? Qual é o papel e a importância do lazer? Faz sentido o trabalho estar incorporado à moradia? Como? E os equipamentos culturais e institucionais? Onde a comunidade irá se reunir futuramente? Qual é a importância disso? Qual é o espaço do carro? E qual é a proporção entre estes usos todos? Se usamos todo o espaço coletivo para os carros, onde ficarão as crianças, o lazer, o trabalho, etc.?



Caderno de formação para discussão dos espaços públicos e privados, individuais e coletivos, e as diversas formas de organização do espaço. Elaboração e desenhos: João Marcos de Almeida Lopes (Usina)

Num segundo momento, com o grupo dividido e já com o terreno impresso em uma escala que possibilite o trabalho de várias pessoas ao mesmo tempo e sua visualização pelo grupo como um todo, partimos para a materialidade: levantamos, em cada grupo, quais equipamentos o conjunto deveria abrigar, se comerciais (que possam abater os custos de manutenção do próprio conjunto); se culturais ou de lazer, para serem utilizados tanto pelas famílias moradoras do conjunto quanto pelas famílias do bairro; ou equipamentos conveniados com o poder público, como creches e Unidades Básicas de Saúde. Após o levantamento do programa de necessidades, as famílias vão localizando no terreno onde estariam cada um dos equipamentos propostos. Isso já foi realizado de várias maneiras: com desenho livre, ou com papéis coloridos indicando as diversas funções, com os equipamentos propostos. O propósito da atividade é levantar as necessidades para além da moradia e relacioná-la aos espaços entre os equipamentos, constituindo realmente uma cidade onde queremos morar.



As atividades para discussão urbanística dos conjuntos foi realizada de diversas maneiras: com papéis coloridos com a função de cada equipamento escrita (tornando a atividade mais dinâmica, pela facilidade de movimentação, embora seja



a mais pobre alternativa do ponto de vista dos tamanhos e qualidades espaciais), com papéis coloridos com os tamanhos proporcionais às funções (neste caso, há sempre o problema do engessamento de possibilidades, embora seja o melhor caso para se



trabalhar com proporções), ou ainda com formas abstratas ou símbolos, onde as cores representem cada uma das funções, quando a materialidade da edificação atrapalha a compreensão da implantação. Da esquerda para a direita: duas imagens de atividades no



Piquiá de Baixo (MA); discussão da implantação do projeto de Jandira (MST-SP); e implantação com os triângulos para o projeto da Escola de Agroecologia (MST-BA).

A partir das diversas alternativas que surgem nesta atividade, debatemos com o grupo todo para chegar a consensos, inserindo também o dado da topografia e sugestões técnicas. Depois de retornar ao escritório e trabalhar com as alternativas e consensos, propomos um desenho de implantação em planta. Junto a este, usávamos constantemente maquete física de escala grande, algumas vezes com a parte edificada móvel, para poder ser manipulada em assembleia. Mais recentemente passamos a experimentar o recurso da maquete eletrônica. Por um lado, ela mostra mais precisamente a síntese do debate entre comunidade e técnicos da usina e é mais cômoda para executar e manipular. Por outro, torna a manipulação e sugestões do projeto feitas pela população mais abstratas e sem muitas possibilidades de intervenção - pelo instrumento e pela imagem espetacular que se apresenta, hierarquizando a relação técnica e de difícil crítica.

Na Comuna Urbana a discussão do projeto de arquitetura não pôde ser indissociada do projeto urbano. As casas desalinhadas não apenas fazem compartilhamento com seus vizinhos laterais e de fundo através dos quintais (escala semi-privada), como também têm sua entrada através de uma pequena praça de cerca de dez famílias, construindo outra escala de relação, agora semi-pública. No momento da discussão, esta solução apareceu em todos os grupos: a necessidade de uma escala reduzida de compartilhamento através de praças conectadas, sem acesso ao carro, onde as crianças pudessem estar soltas e olhadas por diversas famílias próximas. Esta escala do núcleo (como era já denominado pelas famílias, que estavam organizadas assim pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais

Sem Terra - MST) se abria em passos intermediários: renques de praças (de três a quatro) formavam a circulação comum do bairro para o interior do conjunto, unido através de uma única rua (única circulação de automóveis) que conecta todos os renques e tem suas extremidades nos dois lugares mais abertos e de reunião de toda a comunidade, inclusive de recepção para o bairro e eventos externos: o auditório conectado à creche num lado, e no outro a grande praça, conectada à quadra. A necessidade de comércio e áreas de trabalho que apareceu nas discussões também foi contemplada com espaços voltados para a rua de confronto com o bairro, formando um filtro vivo entre o bairro e a cidade.



No reassentamento da comunidade do Piquiá de Baixo (MA), as discussões começaram pelo terreno e pelo novo bairro, já que as 312 unidades habitacionais que o projeto deveria contemplar formariam um pedaço da cidade de Açailândia, no interior do Maranhão. As primeiras atividades foram com imagens para ativar o criativo coletivo, principalmente de projetos de ocupações urbanas, organizações de comunidades semi-rurais, lotes arranjados de maneiras distintas das convencionais, etc. Já no início das atividades de projeto, como as famílias que seriam reassentadas conheciam o terreno onde

Em Suzano (UMM-SP), durante as atividades de projeto compartilhado, surgiu nas falas das famílias a necessidade de criar equipamentos comunitários que pudessem ser abertos para a rua, como forma do condomínio possuir espaços de geração de renda para seus moradores. O pequeno comércio que muitas casas abrem nas garagens, as famílias queriam no conjunto também. Assim, as primeiras atividades foram para levantar as necessidades e os desejos dos futuros moradores, inseridos no contexto daqueles bairros, e foi elaborada uma lista em cada um dos grupos (no total, 4 grupos), que depois foi analisada pelos arquitetos e técnicos sociais, e os itens que apareciam em 2 ou mais grupos deveriam ser contemplados. A proposta dos terreos abertos surgiu quando, em um dos grupos, discutia-se a localização da quadra poliesportiva, e um dos jovens deu a ideia da quadra ser num local aberto



seria o novo projeto, já havia no imaginário daquele grupo uma ideia de que, naquele terreno, os lotes seriam de "uns 400 m²", como diziam todos durante os primeiros encontros. As discussões foram feitas com base na planta do terreno (levantamento topográfico) em escala 1:500 (folha em tamanho maior que A0), de forma que todos pudessem ver quem estava escrevendo ou desenhando. Após uma explicação sobre as curvas de nível, com o grupo dividido em 4 grupos menores, listamos quais seriam todos os equipamentos que a comunidade achava importante o bairro abrigar. No caso deste projeto, a localização da caixa

d'água foi uma prioridade em todos os grupos, o campo de futebol apareceu como um dos principais espaços de sociabilidade, e a relação com o bairro vizinho era uma premissa de projeto, já que todos sempre se lembravam que o que fosse construído no novo bairro deveria ser compartilhado com o bairro vizinho (Novo Horizonte) ("o que fizermos aqui, deverá atender os moradores do Novo Horizonte"). Ainda no processo do Piquiá de Baixo, uma discussão interessante foi em relação à implantação dos lotes no bairro. A Usina fez algumas tentativas de organizar os lotes de forma a não criar situações urbanas convencionais, já que

para o bairro, de forma que qualquer um pudesse jogar no local. Todos apoiaram a ideia pelos mais diversos motivos (mães mais preocupadas com a entrada de gente estranha ao condomínio, idosos mais preocupados com o barulho no interior do conjunto), e esse foi o primeiro passo para se pensar a criação de espaços voltados para o bairro. Os arquitetos apresentam em assembleia a proposta de abrir todos os locais onde haveria apartamentos voltados para a rua nos terreos, e transformá-los em outros usos, como UBS, telecentro, teatro e biblioteca, padaria comunitária, etc. Isso faria com que o conjunto não se transformasse na forma condomínio fechado, pois os muros não existiriam (o fechamento se daria pelos equipamentos públicos) e o aluguel destes espaços poderia servir para cobrir custos do próprio conjunto.



as famílias possuíam uma sociabilidade no Piquiá de Baixo que precisava ser preservada. À princípio foi um tema bastante debatido, havia resistência de algumas famílias ("queremos o tradicional"), e observávamos também os limites de um trabalho feito em poucos encontros, devido à distância. Mesmo assim, foi proposto um desenho que permitisse o compartilhamento e que não o obrigasse, de forma que toda a comunidade se sentiu contemplada pela discussão.

Na discussão do urbanismo, portanto, é que se fecha a fase de projeto na proposta de autogestão na construção do ambiente habitado. Nela, procuramos iniciar um procedimento que será constante ao longo do processo de obra e pós-ocupação: a apropriação do processo produtivo e a recomposição das relações sociais e de trabalho segundo um ponto de vista contra-hegemônico, baseado em valores diferentes daqueles estabelecidos como naturais na atual fase de desenvolvimento.

6. A AUTOGESTÃO COMO PROCESSO

Depois do projeto participativo, a autogestão passa por outras etapas, cada vez mais desafiadoras, que envolvem a preparação para obra, o próprio canteiro e sua organização e por fim a moradia comum. Todo este trabalho se constitui, atualmente, como prática e crítica à política pública neoliberal, que privatiza recursos beneficiando o mercado ao invés da qualidade do habitat. Mas é preciso lembrar que este processo descrito aqui foi possível ao longo deste último quarto de século atra-

204 vés principalmente de recursos públicos, pois a luta por esta repartição social do bem comum precisa ser colocada em pauta. Essa defesa, no entanto, impõe limites para a autogestão, na medida em que a conforma à legislação, institucionalidade, disputa fundiária e tetos orçamentários, o que nos leva muitas vezes a situações ingratas de projetos.

Também é necessário lembrar a dependência estrutural desse processo às políticas públicas e à organização do movimento popular, que mudam conforme a conjuntura. O trabalho de base, fundamental à educação popular, nem sempre é a prioridade do movimento, e muitas vezes acaba reduzido diante de outras necessidades, como o enfrentamento direto - a ocupação de terras e manifestações, por exemplo. Entendemos que estas dificuldades para a educação popular têm se agravado recentemente.

Para a Usina, é indispensável sua retomada. O conceito de *educação popular* está estreitamente vinculado à autogestão, na medida em que coloca em xeque a relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecimento acadêmico ou técnico e aquele da prática, do trabalho manual. A imbricação destas esferas hoje tão separadas tem caráter transformador por deflagrar a impossibilidade da igualdade proclamada pela utopia capitalista, demonstrando o seu fundamental caráter de classe. Segundo Marx: "Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes?"⁷. Nós não acreditamos, e por isso defendemos a autogestão na produção do ambiente construído pensada como *educação popular*.

Vale finalizar salientando que trabalhar no acesso ao habitat na conjuntura brasileira significa um grande enfrentamento. Vivemos num contexto dramático de déficit habitacional e de negação do direito à cidade, o que leva muitas vezes a um impulso pelo pragmatismo das assessorias técnicas, dos movimentos sociais e do poder público. Trabalhando neste contexto, nosso desafio é desarmar o artilho do acesso desqualificado e massificado à moradia que tem sido alardeado como solução para a crise urbana. Neste sentido buscamos a *qualificação* do direito à cidade, o que inclui, necessariamente, repensar as formas de poder e relação social vigentes. Daí a defesa indiscutível da autogestão como sinalização para a classe trabalhadora da capacidade de criação e execução por ela mesma de melhores moradias e cidades e rumo ao processo de construção do poder popular.

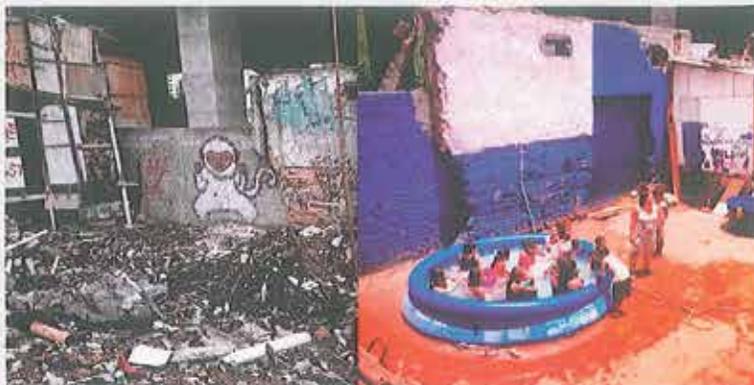
7 Citado em CATINI, Carolina de Roig. *A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013, p. 200.



Durante as atividades do projeto para a Escola de Agroecologia Egidio Brunetto (MST-BA), uma das lideranças expôs com clareza o que devemos buscar nos processos: "a estrutura física não pode se sobrepôr à horta. Se a gente for pensar o produtivo, as pessoas não podem se encantar mais com a estrutura de uma cozinha ou de um refeitório do que com a área demonstrativa, com a casa de sementes, porque na nossa cabeça, enquanto educação, a gente está muito vinculado aos prédios como o lugar onde se constrói a educação, então como a gente também começa a pensar desde a espacialização de tudo isso,

no diálogo com tudo o que a gente já conversou, porque senão a gente entra naquela concepção de educação que é estar dentro da sala de aula, da biblioteca, dos laboratórios, do anfiteatro, e que ali se produz o conhecimento, mas é muito pelo contrário, a gente quer que essa escola produza conhecimento lá na horta, lá no experimento, isso é o central. Então como a gente não sobrepõe essa ideia da grande estrutura como o lugar onde eu produzo o conhecimento? Se produz, mas não apenas. Como integrar? Como inserir a outra parte como um campo fundamental, ou mais fundamental eu diria, do que o prédio somente?"

A CIDADE QUE (DES) CONSTRUÍMOS



COMBOIO

ABAIXO E À ESQUERDA
ESTÁ O CORAÇÃO



REVOLUÇÃO ATRAVÉS DA ENXADA

MÃE: SAÍ DAÍ, MEU FILHO, TÁ SE SUJANDO TODA!
O QUE VOCÊ TÁ FAZENDO AÍ? VAI FICAR LIMPANDO
COISA PRA OS OUTROS??
FILHA (CARRASCO ANOS): A GENTE TÁ FAZENDO O PARQUE, MÃE.
A GENTE QUER PARTICIPAR! É PRA COMUNIDADE TODA.

DEPOIS DE ALGUNS DIAS DE DESCANSO VOLTAMOS A
TRABALHAR NO PARQUE. OS CRIANÇAS E ADOLESCENTES
OSTENTAM ANSIEDOSOS E COM UMA IDEIA NOVA. VENDERAM
LATIUNHAS A FIM DE JUNTAR DINHEIRO E CONTRAR UMA
PISCINA DE PLÁSTICO PARA INSTALAR NO PARQUE.

VIERAM NOS PERGUNTAR O QUE ACHAVAMOS E DISSERAM
QUE SERIA UMA ÓTIMA IDEIA, PORÉM, ELAS PRECISARIAM
DAIR UMA BOA LIMPADA NO ESPÇO, SONDO A AGORA
FICARIA IMPUREZA EM UM MINUTO. PARA ISSO, TERIAM
USAR AS FERRAMENTAS EUS RECURSOS DE IDADE
COMO A PÁ, O CARRINHO, O CARRINHO DE MÃO, OS
RODOS E O INICIAÇÃO. APROVEITAMOS PARA
ALERTAR-LOS DE QUE AS FERRAMENTAS SÃO DE USO
COMUNITÁRIO E QUE PRECISARIAMOS DELES ATÉ O
FIM DA RECONSTRUÇÃO, PORTANTO, ELAS DEVIAM CUIDAR
DELAS. PRECISARIAM TAMBÉM MANEJAR UM DOS CANOS
DE ESGOTO QUE ESTAVA VAZANDO. SUGERIMOS QUE
FALASSEM COM A FAMILIA RESPONSÁVEL POR AQUELE
CANO E PEDÍSSEM QUE ELAS ARRUMASSEM O VAZAMENTO.

TAPICAMENTE AS CRIANÇAS MOBILIZARAM OS
RESPONSÁVEIS E O CANO FOI CONSERTADO.
DEPOIS, CHAMARAM MAIS CRIANÇAS E PASSARAM A TARDE
ARRUMANDO E LIMPANDO O ESPAÇO. POR FIM,
DEVOLVERAM TODAS AS FERRAMENTAS LAVADAS. FIZERAM
TUDO SOZINHOS, SEM NOSSA INTERVENÇÃO.

QUARTA-FEIRA, 8 DE JANEIRO 2014
VERÃO EM SÃO PAULO, 38°C
FAVELA DO MOINHO
DIÁRIO DE CAMPO - COMBOIO

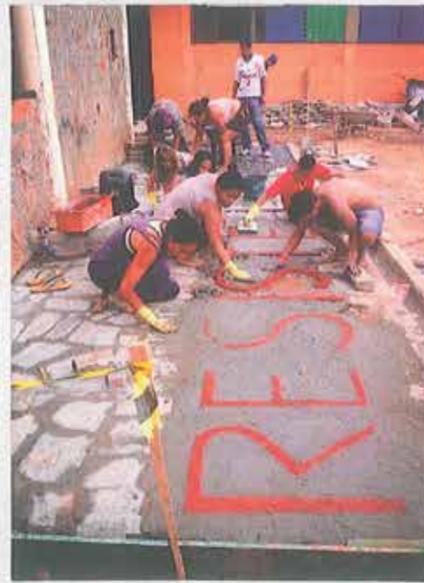




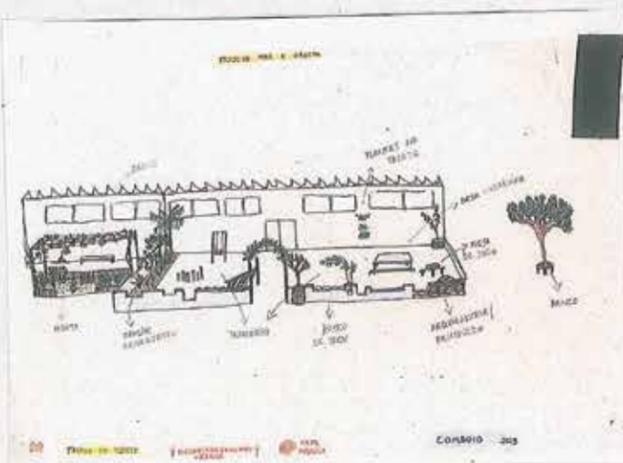
COISA MAIS BONITA DE SE VER É UM MENINO DE 15 ANOS APRENDENDO A LER E ESCREVER. NOSSO MÉTODO É NÃO TER MÉTODO. AS COISAS AQUI NÃO ACONTECEM COM HORA MARCADA. NÃO É UMA RELAÇÃO BUCROCRÁTICA. NÃO EXISTE



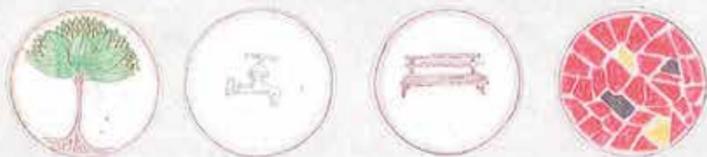
UM PROGRAMA DE ENSINO TRAÇADO A PRIORI. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM SE DESENVOLVE A PARTIR DE LAÇOS AFETIVOS, DE RELAÇÕES CONSTRUÍDAS DURANTE PRÁTICAS COTIDIANAS. NUM DIA



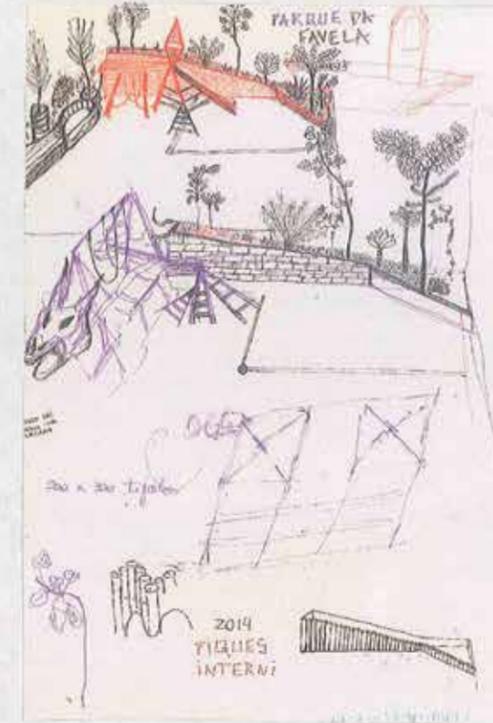
TRABALHAMOS NA CONSTRUÇÃO DO PARQUE. NO OUTRO PASSAMOS A TARDE APRENDENDO A LER E ESCREVER. NO



OUTRO NÃO NOS VEMOS. NO OUTRO TOMAMOS CERVEJA E FAZEMOS CHURRASCO. E POR AÍ VAI.



CONCRETIZANDO UTOPIAS

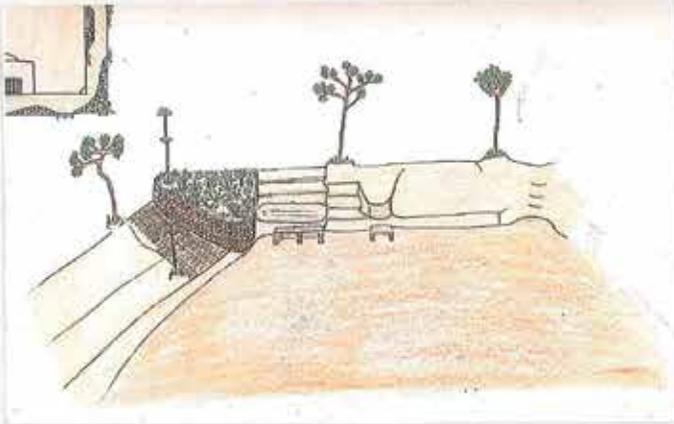


POLÍTICA É O POSICIONAMENTO DOS CORPOS NO ESPAÇO



REFLEXÕES E PRÁTICAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA QUE SE CONTRAPÕE AO MODELO VIGENTE DE MILITARIZAÇÃO ATRAVÉS DAS UPPs

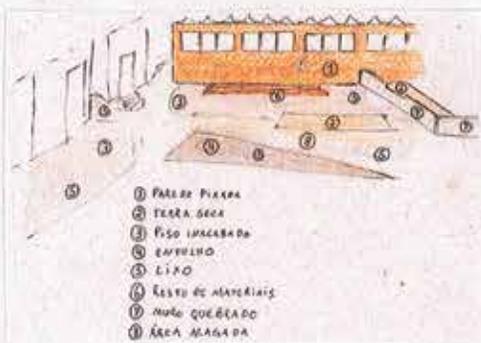




EM SE PLANTANDO, TUDO DÁ.



IVANILDO, QUE TRABALHA COMO JARDINEIRO TROUXE FLORES E PLANTAS PARA O SARDIM DO PARQUE E JUNTO COM OS FILHOS E OS AMIGOS FIZERAM O PLANTIO. ASSIM, DEVAGARINHO, POUCO A POUCO, DIA A DIA, A RELAÇÃO DE PERTENÇA COM O ESPAÇO SE FORTALECE E A RECONSTRUÇÃO DA ESFERA PÚBLICA VAI SE CONSOLIDANDO.



Clarice Kunsch

Recentemente li que a porcentagem de crianças até cinco anos que sabem amarrar um tênis é muito menor do que as que sabem mexer em smartphones ou tablets. Muitas pessoas se comoveram e acharam absurdo. Porém, penso que tal informação não deveria assustar tanto. É muito fácil e descomplicado mexer nesses aparelhos eletrônicos, bastando apenas a ponta de um dedo. Já amarrar o cadarço é tarefa difícil, complexa e que a criança vai conseguir realizar por volta dos seis anos de idade (algumas antes, outras depois...).

Por que estou apresentando este exemplo? Porque nele há características muito significativas da nossa realidade atual. As crianças já nascem em um mundo conectado, acelerado, imediato e com diversas possibilidades. Logo, boa parte delas dedica grande tempo a esse tipo de atividade e deixa de brincar livremente, de interagir presencialmente com outras crianças (porque hoje há interação virtual) e, muitas vezes, acaba ficando exposta a conteúdos de qualidade duvidosa.

Outro aspecto importante implícito no exemplo acima é que, por definição, as crianças são seres humanos em pleno desenvolvimento físico, intelectual, emocional e moral. Vão se desenvolver à medida que aprendem e superam os desafios que lhes são impostos, isto é, primeiro dominando algo mais acessível para depois enfrentar algo de maior complexidade. E aqui começamos a refletir sobre questões de suma importância para os dias atuais: **quais são as expectativas que temos sobre as crianças?** O que esperamos delas hoje e como queremos que elas sejam no futuro?

Existe uma grande oferta de cursos extraescolares para preencher o tempo das crianças. Quanto disso é voltado para a diversão e sua formação e quanto é para tentar propiciar-lhes, de forma precoce, o treinamento de uma habilidade específica, para que elas comecem a se preparar para a competitividade do mercado de trabalho num futuro que nem sabem que existe?

As crianças têm necessidades físicas, emocionais e intelectuais específicas da sua fase de desenvolvimento e boa parte do universo dos adultos carece de sentido para elas. Portanto, elas não podem ser tratadas como adultos nem ter agendas lotadas de cursos ou atividades formais, muito menos ser cobradas por desempenhos e resultados que estão além do seu interesse e do que são capazes de alcançar.

Novamente chegamos a um ponto crucial: a oferta de cursos ou de atividades mediadas por adultos surgiu a partir da demanda das famílias ou as famílias começaram a procurar esse tipo de programa porque essas atividades estão disponíveis? Um fato é que houve um significativo aumento das famílias em que ambos os responsáveis trabalham fora de casa, ou mesmo de famílias que são administradas só pelo pai ou só pela mãe. Os resultados são um acréscimo de poder aquisitivo e também a ausência de um responsável familiar na rotina semanal das crianças. Daí resultam não só a preocupação sobre quem cuidará da criança, mas também dúvidas quanto à maneira como o tempo dela será ocupado, além da alternativa de comprar presentes ou algo que ela deseja com o intuito de compensar a ausência física do pai ou da mãe, pois dizer um "não" seria insuportável, principalmente para o adulto.

Os espaços urbanos também estão sendo vistos como mais perigosos e ameaçadores. Isso também acaba colaborando com a preocupação quanto à procura por locais considerados seguros para deixar as crianças. Então

ampliamos as justificativas sobre a necessidade de ocupar o tempo delas e passamos a falar também sobre onde preencher esse tempo.

Em razão disso, somos levados à procura por alguma instituição que proporcione isso com alguma(s) atividade(s) conduzida(s) por um adulto normalmente especializado naquilo (cursos, escolas, academias). Isso não é de todo um problema. Sem dúvida, é importante que as crianças se socializem, tenham espaços de convívio além da escola. Há atividades adequadas e empolgantes para elas, principalmente as de iniciação a um mundo complexo, como música, esportes, artes visuais etc.. Porém, quando a criança faz uma aula, não está brincando livremente, mesmo que sejam atividades de propostas lúdicas. O objetivo final é um aprendizado específico, diferentemente do brincar por brincar.

O brincar livre das crianças é de extrema importância. É quando elas se relacionam entre pares e lutam pelo que querem, sem vinculação de obediência a uma autoridade (relação criança-adulto), aspectos fundamentais para o desenvolvimento de sua autonomia. Além disso, nesses momentos a sua criatividade pode fluir sem limites, a espontaneidade leva a buscar novas ideias e soluções para o que estão vivendo. Esperamos que as crianças brinquem sempre que puderem, sempre que estiverem à toa. Agora, se elas estão sempre ocupadas e sendo mediadas por um adulto, como vão efetivamente se posicionar de maneira criativa, autônoma e autêntica?

A criança precisa poder brincar e também não fazer nada. Ela necessita de momentos em que lhe cabe ter o ímpeto de agir, de sair da zona de conforto e buscar algo que deseja fazer. Porém, tem sido cada vez mais possível encontrar crianças apáticas, desanimadas e desmotivadas. Falta-lhes a espontaneidade, expressam-se de maneira pouco criativa e posicionam-se passivamente à espera de orientações de adultos para saber o que devem ou não fazer. Estamos falando, na maioria dos casos, de crianças entediadas.

Por definição, o tédio pode ser de dois tipos: o existencial, em que há uma perda de sentido na vida; e o situacional, em que me encontro numa situação em que não gostaria de estar, pois é desinteressante. Podemos falar que muitas dessas crianças apáticas, desmotivadas, desinteressadas estão acometidas por tédio.

Na sequência, apresento as possíveis causas do tédio na infância. Porém, antes de continuar falando sobre isso, ainda quero ressaltar que **é grande o risco de que essas crianças sejam diagnosticadas com depressão, ou transtorno de ansiedade, ou transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), ou até mesmo outros quadros clínicos. Principalmente, porque a apatia ou a falta de concentração (que pode ser desmotivação) estão presentes nesses diagnósticos clínicos. E as crianças acabam sendo medicadas, apesar de a Organização Mundial da Saúde (OMS) determinar que o primeiro passo deva ser o acompanhamento psicossocial, seguido pelo psicoterapêutico, para só então se recorrer ao remédio.** Infelizmente, é muito expressivo o aumento do uso de medicamentos por crianças no Brasil. Segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), esse aumento foi de 75% no caso de tratamento de TDAH em crianças de 6 a 16 anos de idade entre as décadas de 2009 e 2011.

Incomodada com ver crianças desmotivadas, apáticas em situações em que se esperava que elas agissem de maneira leve e feliz (no brincar, ao ganhar algo, ao ouvir uma história, entre outras) e preocupada com a possibilidade de serem atribuídos diagnósticos clínicos a elas, realizei uma pesquisa de mestrado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, a fim de verificar quais seriam as possíveis razões para o aparecimento do tédio em crianças. Parto da hipótese de que o consumo exacerbado, o consumismo, seria uma das principais causas e procurei entender de que maneira a rotina das crianças era estabelecida e como elas eram em casa e na escola. O trabalho foi feito por meio de entrevistas com pais, professoras e crianças, além da observação destas na escola.

No decorrer do estudo, levado a efeito com 30 crianças de uma escola particular internacional da cidade de São Paulo, pude constatar que o ponto principal era entender de que maneira a vida dessas crianças estava sendo consumida, muito além dos bens que elas próprias consumiam, avaliando a maneira como sua vida era configurada, como eram suas agen-

das e quais as suas expectativas em relação ao seu futuro.

Cito, de passagem, que o uso excessivo de equipamentos eletrônicos se apresentou como significativo para o tédio na infância, porque a solução imediata dos jogos, o perder-se na passagem do tempo e as inúmeras possibilidades de experiências levam a criança a querer respostas mais rápidas da vida, satisfações imediatas (se estiver perdendo no jogo, é só reiniciar ou desligar) e a não querer se dedicar com empenho a atividades que exijam mais delas. É importante estar atento principalmente ao uso acumulativo, isto é, ao passar horas em um celular ou tablet para depois assistir à televisão por mais um tanto de tempo. Enquanto isso, a criança deixou de brincar ao ar livre, de encontrar-se com outras crianças, de se exercitar.

Dando sequência aos resultados, verifiquei que **agendas lotadas e a presença constante de um adulto como mediador das atividades são os principais fatores que levam as crianças ao tédio.** Não se trata agora de cortar atividades extraescolares da vida das crianças ou apagar os equipamentos eletrônicos. Certamente estamos falando de educar e criar os filhos com valores, lembrando que “valores são investimentos afetivos”, como diz Yves de la Taille em *Formação ética: do tédio ao respeito de si* (Artmed, 2009, p. 225), ou seja, aquilo que causa comoção na pessoa, desde ideias a objetos. Quando os projetos são focados no sucesso da criança no futuro, há um desgaste muito grande em sua vida e ela pode se sentir pressionada. Isso acaba resultando tanto na impossibilidade de atender às expectativas dos pais, como num possível desinteresse pela vida, bem como no prejuízo do desenvolvimento de sua autonomia. Por fim, percebe-se que, quando a família assegura a construção de projetos de vida baseados em valores importantes e significativos para todos os membros, há um ambiente mais harmonioso e propício para uma infância mais leve.

As crianças precisam do contato com outras crianças, de desafios e de estímulos. Elas precisam de adultos por perto para ter segurança e orientação. Mas precisam ter paz. Precisam saber que o adulto está lá, mas que, em muitos momentos, cabe a elas criar, se aventurar. E precisam conviver num ambiente com valores bem definidos, como responsabilidade, respeito e consideração pelo outro e por si mesmas, para que tenham disponibilidade para enfrentar os desafios, tornar-se autônomas e conseguir lidar com a complexidade da vida.

Árvore é pessoa, não é palavra!

uma brincadeira entre mães e crianças

Cibele Lucena
e Joana Zatz Mussi

*Para Gil, Seba, Ramiro e todas as
crianças que conversam com árvores*

Entramos no parque logo cedo. A terra estava seca, árvores grandes e altas faziam sombra. Uma criança queria procurar seres minúsculos, enquanto a outra queria pedalar rápido pelas descidas.

Decidimos estacionar as bicicletas e começamos nossa jornada.

- Olha esta árvore, vamos por aqui!
- Talvez a gente encontre alguns minúsculos!

O tronco era caminho de formigas. Mosquitos estranhos rondavam e uma joaninha apareceu. A árvore era casa de pessoas pequenas!

- Pessoas? Mas minúsculos não são pessoas!
- Não? Vamos investigar isso direito!

Seguimos... estava sol, mas tinha um vento um pouco frio. O menor ia coletando galhos no chão que se transformavam em instrumentos para voar. Num susto, o maior paralisou:

- Olha! Aquela árvore parece um baobá!
- É uma paineira, dizem que é uma árvore brasileira da família dos baobás!
- Nossa...

- E essa, por que tem musgos do mar?
- Precisamos investigar isso direito!
- É uma árvore-mar! É uma árvore-mar!
- Será que antigamente o mar chegava até aqui?
- Chega perto, coloca o dedo! É alface!

- Aquela árvore crespa tem um tronco liso dentro.
- Parece que ela engoliu uma outra árvore, né?
- Ou elas estão se abraçando...
- Meu pai dizia que abraçar uma árvore faz sentir coisas boas...

- Olha, essa tem espinhos no tronco todo!
- Precisamos investigar isso direito! Tá muito estranho esse lugar...

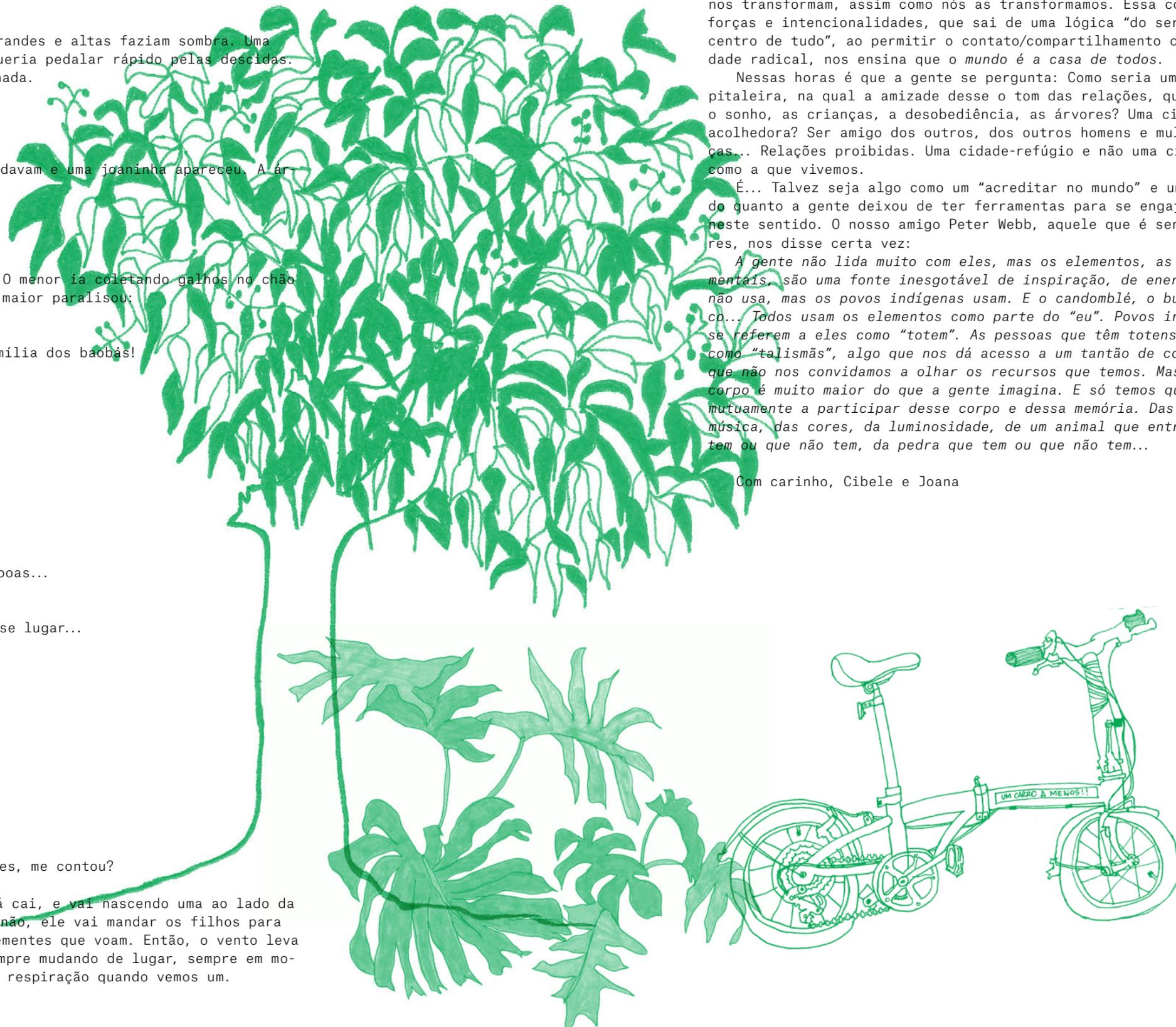
- E aquele pinheiro gordo?
- Ele não cresceu pra cima, cresceu assim, pro lado!
- Cresceu como? Imita o pinheiro de novo?
- Assim, de lado, gorducho!
- Você tá muito engraçada!

- Ali tem uma árvore com uma corrente...
- Por que alguém tentaria prender uma árvore?!
- Precisamos investigar...

- É verdade que as árvores choram?
- Sabe o que meu amigo Peter, que é um senhor das árvores, me contou?
- Mamãe, ele é um gnomo?

– Sim, ele é da Floresta. Ele disse que a semente do baobá cai, e vai nascendo uma ao lado da outra, como em uma família ou em uma comunidade. O pinheiro não, ele vai mandar os filhos para longe. Porque todos os pinheiros, além das araucárias, têm sementes que voam. Então, o vento leva a semente do pinheiro. O pinheiro é como um povo que vive sempre mudando de lugar, sempre em movimento. Enquanto o baobá fica tão grande que até perdemos a respiração quando vemos um.

- E com o cacau faz chocolate, né mamãe?



São Paulo, primavera de 2014

No dia em que brincamos de conversar sobre as árvores e de falar com elas, percebemos quantas coisas podemos descobrir. Ficamos nos perguntando: porque esse tipo de saber-fazer não teve espaço em nosso aprendizado “formal”?

Entendemos o quanto é importante, no corpo-a-corpo, andando, cantando e falando a língua das árvores, perceber que elas são “entes”, são como “pessoas”, com intencionalidade e poder de operar o/no mundo; elas nos transformam, assim como nós as transformamos. Essa conexão entre forças e intencionalidades, que sai de uma lógica “do ser humano como centro de tudo”, ao permitir o contato/compartilhamento com uma alteridade radical, nos ensina que o mundo é a casa de todos.

Nessas horas é que a gente se pergunta: Como seria uma cidade hospitaleira, na qual a amizade desse o tom das relações, que incluísse o sonho, as crianças, a desobediência, as árvores? Uma cidade, de fato, acolhedora? Ser amigo dos outros, dos outros homens e mulheres e crianças... Relações proibidas. Uma cidade-refúgio e não uma cidade-exílio, como a que vivemos.

É... Talvez seja algo como um “acreditar no mundo” e um entendimento do quanto a gente deixou de ter ferramentas para se engajar com o mundo neste sentido. O nosso amigo Peter Webb, aquele que é senhor das árvores, nos disse certa vez:

A gente não lida muito com eles, mas os elementos, as séries elementais, são uma fonte inesgotável de inspiração, de energia. A gente não usa, mas os povos indígenas usam. E o candomblé, o budismo tântrico... Todos usam os elementos como parte do “eu”. Povos indígenas também se referem a eles como “totem”. As pessoas que têm totens os consideram como “talismãs”, algo que nos dá acesso a um tantão de coisas. Parece que não nos convidamos a olhar os recursos que temos. Mas a memória do corpo é muito maior do que a gente imagina. E só temos que nos convidar mutuamente a participar desse corpo e dessa memória. Das imagens, da música, das cores, da luminosidade, de um animal que entra, da água que tem ou que não tem, da pedra que tem ou que não tem...

Com carinho, Cibele e Joana

ANOTAÇÕES SOBRE

JORGE MENNA BARRETO
2004 - 2014

UMA CERTA INCLINAÇÃO EDUCATIVA DE EM UMA TRAJETÓRIA (SUPOSTAMENTE)

ARTÍSTICA

Project MATÉRIA
Assunto predominante do curso: site-specificity

PROJETO MATÉRIA
2004

instauração de um ambiente de sala de aula no espaço onde aconteceria uma exposição individual. nesse lugar é dada uma oficina de 0 encontros com 0 convidados.

* Programa de Exposições do Centro Cultural SÃO PAULO *

teria ao invés? a expressão correta?
o que acontece na real é uma sobreposição de espaços e funções, e não exatamente uma substituição. curto-circuito também é uma palavra boa.

obra didática: discute sua própria existência, constituição, estratégia
reflexividade e didatismo
A obra tornada matéria pedagógica

- Ao invés de uma exposição, uma oficina com oito AULAS
 - Ao invés de espectador, aluno
 - Ao invés de um espaço expositivo, uma SALA de AULA
 - Ao invés de endereçar-me a um "público", endereço-me a 15 alunos, com quem mantenho um vínculo por 2 meses.
 - ao invés de artista, professor
artista-professor
- conteúdo da obra: matéria
A obra enquanto curso



Coleção de planos de ensino da atuação de artistas no campo educativo. Centro Cultural São Paulo, 2004.



Turma de alunos do Projeto Matéria. Centro Cultural São Paulo, 2004.

* Colaborou na compilação de documentos para a revista Urbânia 5: Felipe Quérette

>>> Através da instauração de um ambiente de sala de aula no espaço expositivo do CCSP, irá discutir - no formato de uma oficina prática-teórica ministrada por Jorge Menna Barreto - os seguintes conteúdos:

Aula 01: 29/04 Apresentação do projeto, alunos e professor. O texto crítico e o texto como obra. Participação especial: Carla Zaccagnini

Aula 02: 06/05 A desmaterialização do objeto artístico: Conceitualismo Participação especial: Cristina Freire

Aula 03: 13/05 Especificidade: para quê? O site-specific deslocado Participação especial: Ana Tavares

Aula 04: 20/05 A escuta do site: Táticas de mapeamento do lugar - O CCSP como site Participação especial: Tatiana Ferraz

Aula 05: 27/05 O cultivo do site: formas de pertencimento Participação especial: Paquel Garbelotti

Aula 06: 03/06 O artista-professor: a oficina como intervenção Participação especial: Ricardo Basbaum

Aula 07: 17/06 A sala de aula: espaço de performance Participação especial: Regina Melim

Aula 08: 24/06 Registro, documentação e responsabilidade Participação especial: Graziela Kunsch

* As aulas não poderão ser assistidas individualmente. Os conteúdos estão interligados e portanto haverá um limite máximo de 15 alunos que deverão ter a disponibilidade de assistir a todas as aulas.

* O presente projeto faz parte do Programa de Exposições do Centro Cultural São Paulo - 2004 e foi projetado por Jorge Menna Barreto como seu trabalho para a exposição individual.

>>> Inscrições e informações via internet pelo site: <http://seocities.vahoo.com.br/materiacssp>

PROJETO MATÉRIA*
2004
SÃO PAULO
CCSP

Referências:

Bibliografia:

- Medições do Processo: Acta Conceptual no Museu - Ed. Tilmannus / Cristina Freire.
- Artigo: O artista como autor - Curadoria com 100, 2000 / Ricardo Basbaum.
- Artigo: What's In a Name, Translation, Mediation, Participation, and Renewed in the Public Sphere? - Revista Occidex (vol. 80) / Abner Frazer.
- Com plano de aula - Artigo: O artista como autor - Museu de Arte Moderna (vol. 80) / Mena Barreto.
- Artigo: Pedra e Arvoredo - Revista D'Art 9-19 / Angelo Bucci

Exposições:

- de "Mena" - Museu MABA - Buenos Aires (Março/Abril 2004) - Carla Zaccagnini, Ricardo Basbaum, Santiago Navarro, Francisco Ali, Mario Scheidez e Nicolas Guennin.
- "Passagem Buenos Aires" - Casa Triângulo - Buenos Aires (2003) - Site "Mena Barreto" - Florianópolis / Jorge Menna Barreto
- "Mena, enfrentamento, separação ou sítio perimetral" - CCSP - Tatiana Ferraz (2003)

Site: www.tzccom-hadido.com.br
www.maba.org.ar

Textos:

- "Inoperante" - PIC-39 (2003) / Regina Melim.
- Artigo: A sala de aula - uma visão no "espaço da arte" - ECA/USP (2003) / Ana Tavares.

planta baixa da sala de aula - espaço expositivo CCSP -



Centro Cultural São Paulo - 28 de abril a 30 de maio, 2004



Educadores do Grupo de Educação Colaborativa: Billy Toledo, Diogo de Moraes e Kelly Sabino. Paço das Artes, 2007.

GRUP. de
EDUCAÇÃO COLABORATIVA
2007
PAÇO DAS ARTES, SP

OS educadores - colaboradores
~~usavam~~ usavam vestimentas -
enunciado: um
macacão de "trabalhador"

Nome dado ao núcleo educativo da
gestão de 2007 do Paço das Artes - SP. A
ideia de COLABORAÇÃO ligada à experiên-
cia educativa/ mediação pretende criar
uma instância de compartilhamento na
qual público, educador, obra e instituição
são percebidos a partir de um mesmo
denominador: COLABORADORES

coletiva
LABOR: pensar
a experiência da obra
relacionada ao trabalho,
a uma construção (distante
da fruição gratuita, espontânea)

* mediação era definida como uma
prática artístico-pedagógica.

leituras tortas,
erradas, com refração
imprecisas, fortes
[DESLEITURAS]
"misreading"
Harold Bloom
2007/2014

PALAVRAS inventadas impressas em
CAPACHOS de BORRACHA que SÃO usados
em mediações educativas de uma
determinada mostra. As palavras SÃO
criadas a partir de uma leitura
crítica das obras da mostra, mas
evitam uma abordagem que as esclareça,
explique ou dê transparência. Ao contrário,
gera-se um discurso topaco, palavras sem
referência que buscam multiplicar
a potência de uma ~~determinada~~
obra.

MEDIAÇÃO ↔ TRADIÇÃO

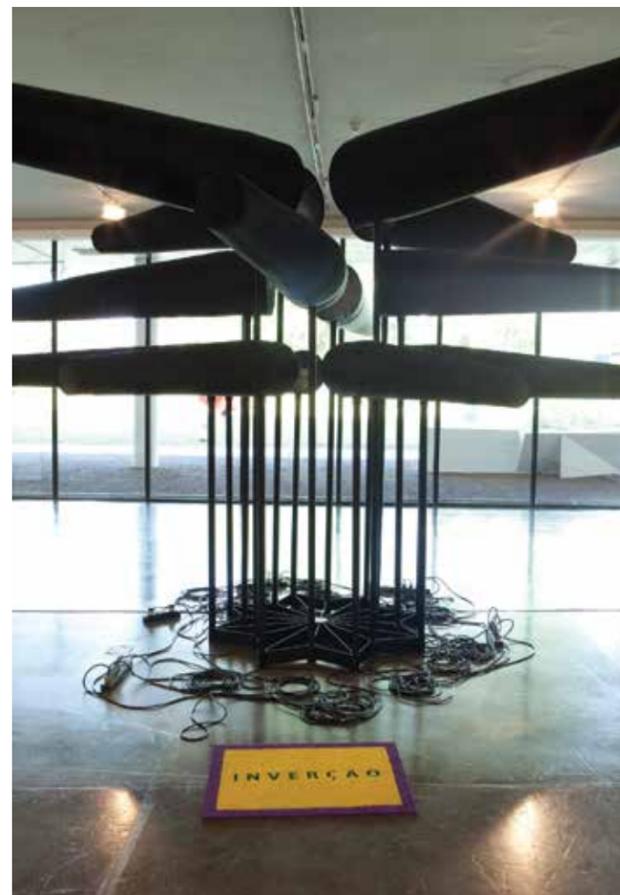


Tapetes/capachos são mediadores
por natureza// costumam habitar
zonas de fronteira entre dentro e
fora e contêm textos que anunciam
algo sobre o território que estamos
por adentrar. em geral, tem textos
bastante óbvios, como "bem-vindo", ou o
nome de uma empresa, por exemplo.

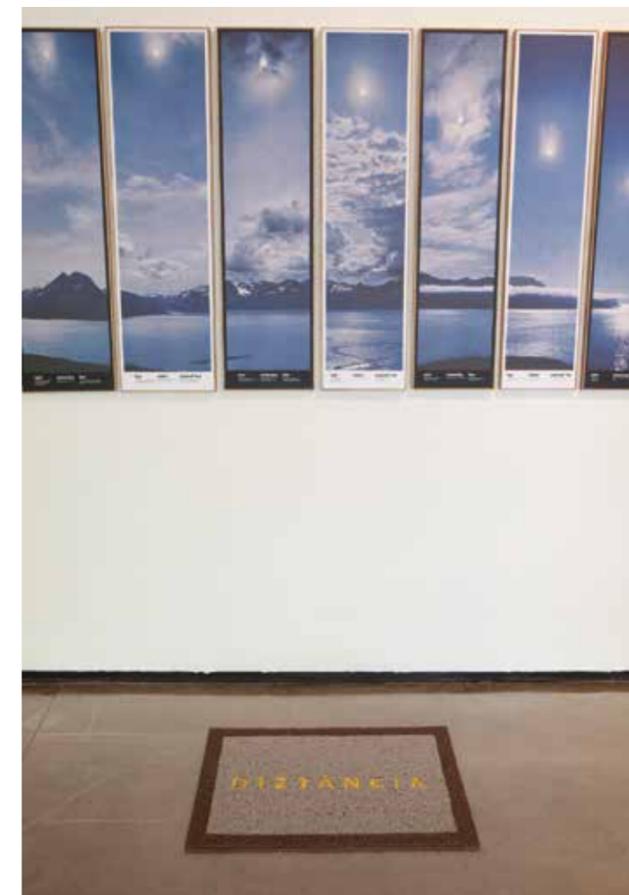
"Através um tapete
a alguma obra da
exposição, posiciono o
capacho em frente a
ela."

* A obra acaba
formando uma espécie
de "texto em trânsito"
sobre as obras da
exposição, ao assumir
diferentes posições de
acordo com as desleitura
do público.
** a relação matriz-
palavra original jamais
é revelada.

Desleitura. Panorama da Arte Brasileira, MAM-SP, 2011.
Capacho diante da obra do artista Héctor Zamora.



Desleitura. Panorama da Arte Brasileira, MAM-SP, 2011.
Capacho diante da obra do artista Jonathas de Andrade.





Primeira edição do Café Educativo. Arte e Esfera Pública, Centro Cultural São Paulo, 2008. Foto: Vitor Cesar



Café Educativo na exposição Campo Neutral. Museu da Gravura de Curitiba, 2013. Foto: Regina Melim



Jorge Menna Barreto no Café Educativo da exposição Campo Neutral, 2013. Foto: Regina Melim

Funciona também como uma ilha de mediação espontânea, onde se encontram jogos, revistas, materiais relacionados à exposição e também outros.

CAFÉ EDUCATIVO

instalação de um ambiente de um CAFÉ em um espaço expositivo. O atendente é também um educador.



*NÃO existe enquanto uma obra física, material. É reconfigurado cada vez que é montado. A partir de uma malha de conversas entre a curadoria, o educativo, a arquitetura (exposição), as obras e o artista.

COMO SE ESPECIALIZA

Em 2011, foi adquirido pelo MAM-SP depois de nove meses de conversas entre a curadoria, educativo e Acervo da instituição para definirmos as condições nas quais se daria uma pelação, já que não existe uma obra material em questão.

Poderia ser entendido também como um dispositivo de desaceleração do tempo de trânsito do público por uma exposição. O momento do cafezinho, que costuma ser associado a programas culturais, é muitas vezes um momento de insights, elaborações e metabolização daquilo que foi visto ou experienciado em uma mostra, filme ou peça. O Café Educativo busca ambientar esse momento no próprio formato expositivo.



Sucos no cardápio de atividade do Café Educativo proposta pelo Educativo do MAM-SP no Parque do Ibirapuera, 2013

site-specific juices

|
[SUCOS
ESPECÍFICOS]

2014

inicialmente ~~constavam~~ ^{existiram} como parte do cardápio do CAFÉ EDUCATIVO, para então ganharem autonomia e tornarem-se uma obra independente.

→ são sucos à base de frutas e folhas verdes (green smoothies) que incluem matinhos comestíveis da região onde são feitos.
LOCAL

- Realizados pela primeira vez no projeto Ações Curatoriais em Florianópolis com os matinhos comestíveis coletados na ILHA DE ANHATOMIRIM, mapeados por Jefferson Mota e desenhados por Bil Lühmann.



TOMAR A ILHA
UMA DETERMINADA
LOCALIDADE



Sucos Específicos da Ilha de Anhatomirim. Ações Curatoriais, 2014.

Café Educativo: Paladar Cego [2014]

Versão da obra *Café Educativo*, desenhada em resposta ao convite dos artistas Bik Van Der Pol para integrar o projeto *Turning a Blind Eye/Olhar Para Não Ver* na 31ª Bienal de São Paulo.

Café Educativo: Paladar Cego propõe uma oficina de quatro dias sobre ativismo alimentar e a produção de sucos específicos a serem vendidos no restaurante da Bienal. A oficina é construída em torno da ideia de que nossos hábitos alimentares definem nossas paisagens interna e externa, impulsionando uma discussão sobre agroecologia, locavorismo, veganismo e *site-specific*. As vitaminas verdes são produzidas com frutas e folhas verdes da estação, inspirados nos matinhos comestíveis que crescem espontaneamente no Parque do Ibirapuera. Proposta de Jorge Menna Barreto com a participação de Jefferson Mota, Leandro Lopes, Fernando Ataliba, Elaine Azevedo, Neka Menna Barreto e Adilson Gonçalves.

Programação

Quinta-feira, 30 de outubro

09h às 12h: Jorge Menna Barreto. Introdução sobre os conceitos que levaram à proposição do workshop. Ativismo alimentar, agroecologia e *site-specific*.

Sexta-feira, 31 de outubro

11h: Visita ao Sítio Catavento em Indaiatuba, São Paulo, onde o sociólogo Fernando Ataliba tem cultivado frutas e vegetais orgânicos desde 1997.

Sábado, 01 de novembro

09h às 12h: Palestra e conversa com Jefferson Mota sobre matinhos comestíveis (PANC's). Passeio pelo Parque Ibirapuera, identificando e catalogando plantas.

14h às 17h: Apresentação e oficina de desenho com Leandro Lopes. Desenho das plantas coletadas ou fotografadas pela manhã como forma de desacelerar a percepção e ganhar familiaridade com as plantas selvagens e seus detalhes. "Se você não desenha, você não viu."

18h: Elaine de Azevedo e Neka Menna Barreto. Experimentos com comidas, texturas, odores e sabores. Ativismo alimentar. Expansão do paladar para incluir o que acontece fora da boca e o que acontece nas células do corpo. Satisfazer não apenas o sentido do gosto, mas também um sentido ambiental e celular.

Domingo, 02 de novembro

09h às 12h: Conversa com Fernando Ataliba. Agricultura orgânica e seus desafios, contando histórias sobre o Sítio Catavento em São Paulo

14h às 17h: Conversa com Adilson Gonçalves. Agrofloresta e a vida na Barra do Turvo.



Carrinhos de comida para anestesia do paladar no Parque do Ibirapuera.



Tansagem, matinho comestível encontrado no Parque do Ibirapuera.

SUCO ESPECÍFICO DE TANSAGEM

- Um punhado de tansagem
- Um punhado de hortelã ou menta
- 2 goiabas
- 2 bananas bem maduras
- 1/2 manga
- 500 ml de caldo de cana
- Gelo

Como alternativa ao gelo, use a manga congelada em pequenos pedaços. Bata tudo no liquidificador e sirva sem coar. Que tal tomar como lanche da tarde?



Plantago major

Falsa-serralha (Emilia sonchifolia)



SUCO ESPECÍFICO DE FALSA-SERRALHA

- Um punhado de falsa-serralha
- 2 mangas
- 600ml de suco de laranja ou bergamota
- Gelo

Bater bem no liquidificador e servir sem coar. Sugestão: polvilhar o suco com canela antes de servir.

SORVETE DE CREPIS JAPONICA

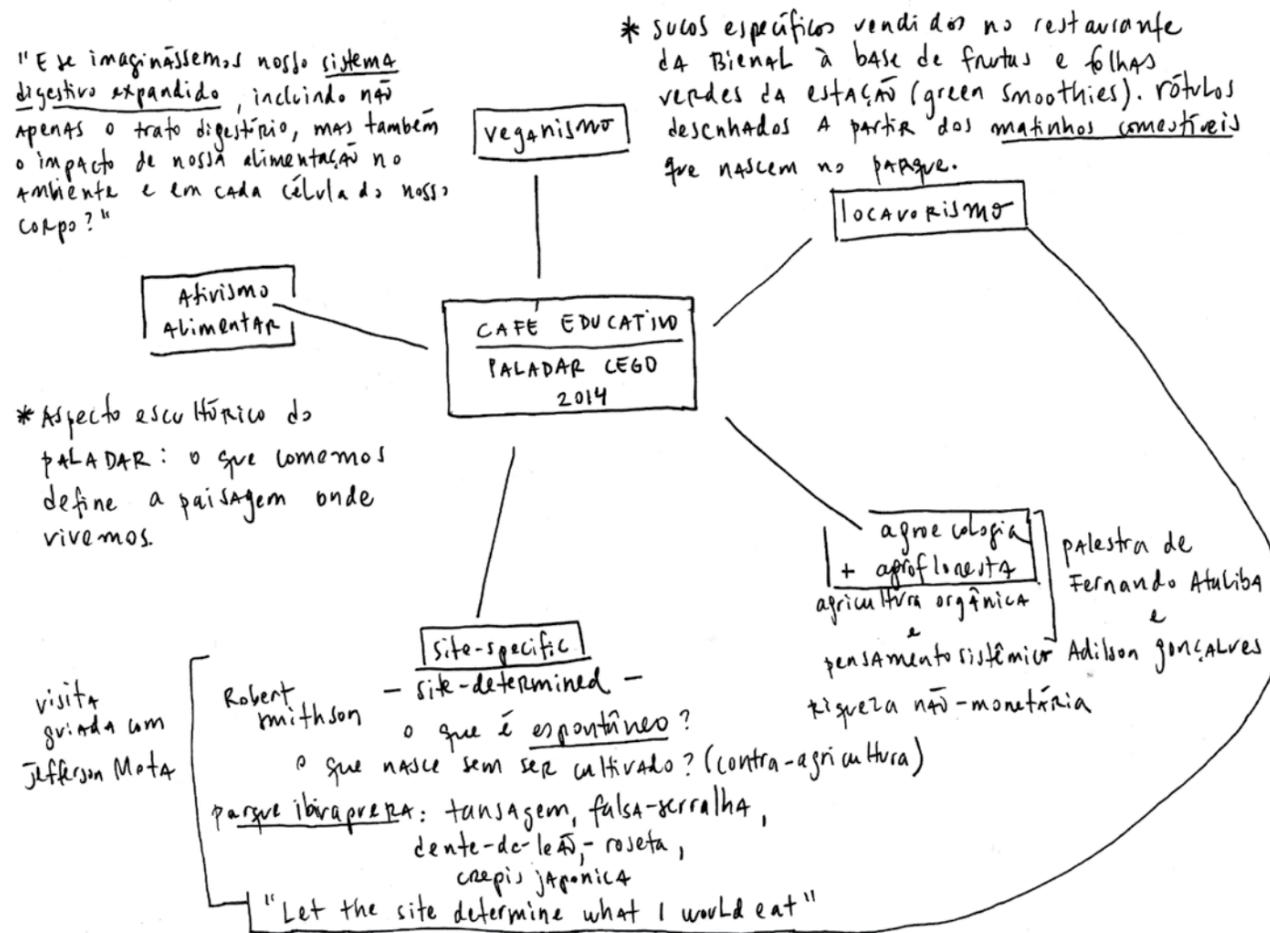
- Um punhado de Crepis japonica
- 4 bananas grandes bem maduras e congeladas
- 1/2 xícara de mamão
- 1 xícara de água ou água de coco

Para facilitar na hora de bater, descasque e corte a banana em pedaços antes de congelar. Use uma cenoura ou pepino como socador para ajudar a liquidificação. Na hora de servir, enfeite com amoras, figo, morango, pitanga ou outra frutinha silvestre. Excelente sobremesa!



Crepis japonica

Ilustrações: Leandro Lopes



Suco Específico à venda no café da Bienal. Foto: Graziela Kunsch



um texto-disputa disparado por quatro artistas que integram o Programa Vocacional da Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Paulo

Carolina Nóbrega, Luiz Claudio Cândido,
Pedro Felício e Tatiana Guimarães

Não sei iniciar textos. Não sei se deveria ter usado uma vírgula entre a frase anterior e esta. Mas entendi que, naquela tarde, nós respiramos como nunca antes, nosso coração pulsou como nunca antes, nós vimos o mundo e nos vimos como nunca antes. Nos vimos sozinhos, deitados em uma sala com silêncio quase absoluto. E de repente ouvimos, um, dois, três, vários corações pulsantes, nos ajudando a enfrentar a timidez. Sentir-se acolhido não é mais tão difícil. Somos um todo, somos um só.

Cada qual em busca de algo que lhe interesse. Correr, caminhar ou manter-se inerte.

Amanda Canival, 2009 (na época com 14 anos). Escrito durante processo criativo de turma do CEU Jambeiro, sob orientação de Luiz Claudio Candido

1ª PARTE – PEQUENO PRÓLOGO OU TENTATIVA DE CÓPULA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Nós quatro, que agora escrevemos juntos esse texto, fazemos parte de um **Programa**, o **Vocacional**, que anualmente dispara artistas em equipamentos culturais públicos da cidade de São Paulo, para que desencadeiem processos criativos nos mais diferentes contextos sociais, políticos e culturais. A escolha por uma escrita conjunta, a várias mãos, tecida na primeira pessoa do plural, apareceu para nós como uma forma de praticarmos, na escrita do texto, aquilo que o **Programa Vocacional** a princípio busca desencadear: processos dialógicos de criação coletiva.

O **Programa** acontece ano após ano através de políticas públicas governamentais estruturadas precariamente. Seus sentidos e seu modo de produção e realização são, portanto, constantemente disputados por interesses diversos, que escancaram as complexas imbricações e contradições das relações entre arte, estado e cidade. Escrevemos aqui por termos de dentro dele a sensação de um abismo entre os princípios que o criaram e o baseiam e a forma como ele é executado. Para além disso, sentimos que ele corre constantemente o risco de ser transformado e amaciado, tendo suas propostas iniciais desgastadas,

pervertidas e sufocadas.

Escrevemos agora para disputá-lo em seu potencial como dispositivo de ação e transformação do corpo da cidade, alimentando o aspecto subversivo do projeto. Afinal, esse artigo nos possibilita olhar para o **Vocacional** de fora da instituição, inserindo-o, através da revista *Urbânia*, dentro de uma rede de outras ações que anseiam fomentar transformações na esfera pública comum; compreendendo-o portanto, como parte de um processo político continuado implicado em repensar e recriar a cidade e nossos modos de existir.

O que buscamos defender aqui é o **Programa** como EXPLOSIVO e não como prática institucional. Portanto, convidamos o leitor a ter paciência de adentrar as fronteiras de nosso universo de pesquisa e prática artística, política e reflexiva dentro desse projeto, por acharmos fundamental que ele vaze para além de suas fronteiras, compreendendo que essa reflexão-disputa não diz respeito somente àqueles que o integram, mas aos artistas em sua relação com o estado e, mais do que isso, às pessoas em sua relação com a cidade.

O **Programa Vocacional** não é uma escola, nem um projeto educacional - no sentido de que não se baseia em nenhuma metodologia pedagógica específica para pautar seus processos. É um **Programa** nômade, viral, espalhado em territórios completamente distintos de todas as zonas da cidade de São Paulo, nos quais artistas, sem nenhum planejamento programático prévio, a partir do encontro com as especificidades do local, orientam processos criativos com coletivos artísticos que já existam na região ou com turmas formadas por jovens e adultos a partir de 14 anos.

A escolha em priorizar para a contratação artistas atuantes na cidade e não educadores parte de uma aposta na arte e nos processos criativos que ela é capaz de instaurar como vias importantes de construção de subjetividade, autonomia e cidadania (percepção de si como autor do social), bem como no desejo intencional de ruptura com práticas pedagógicas formais e tradicionais, que são pautadas num processo de transmissão de informações organizadas através de um currículo pré-estabelecido, que não oferecem ao aluno autonomia para debater e co-construir seu processo educacional. No **Vocacional**, portanto, aposta-se na AÇÃO CULTURAL como um potente motor de transformação social.

Como uma primeira via de iniciar essa ruptura com propostas pedagógicas tradicionais, o **Programa** criou e cria para si novos vocabulários - nele, não somos professores, mas *artistas-orientadores* que irão desenvolver não aulas, mas *encontros*, não com alunos, mas com *artistas-vocacionados*, nos quais se desenvolverá não um processo de ensino, mas um *processo criativo*. A ideia de que "cada homem é um artista", do performer Joseph Beuys, vem nesse contexto assegurar que o aluno ou o *artista-vocacionado*, como chamamos, não é um depósito de acúmulos de conhecimento, mas é um dos agentes de uma viva e sempre previamente desconhecida troca de saberes.

Através da utilização desses termos não óbvios e, num primeiro momento, não desgastados por algum uso ostensivo em nossos cotidianos técnico-formais, inicia-se o processo de rachadura e transformação que o **Programa** propõe; tanto para o artista, quanto para os coordenadores e funcionários dos diferentes locais no qual o **Vocacional** é implementado, quanto para os jovens e adultos que decidem participar dos *encontros* - uma vez que todos supostamente se deparariam com a necessidade de repensar suas funções ou expandir as fronteiras que porventura já houvessem criado em sua compreensão metodológica, prática e teórica daquilo que seria um processo artístico-pedagógico.

Bastante apoiados em conceitos de *Paulo Freire*, o que esses termos criados nos provocam a fazer, é orientar o *artista-vocacionado* na percepção de seu corpo, seu meio e as inúmeras virtualidades sociais, políticas e culturais que o atravessam, como a principal fonte de inquietação e potencialização para a erupção de *processos criativos*, a serem encarados como vias estéticas, poéticas e políticas de formular questões, posicionamentos e proposições de desvio nas mecânicas massantes, normativas e repetitivas do cotidiano. Esses processos no **Programa** não são vivenciados individualmente, mas através de práticas coletivas, de grupo, tecidos a cada encontro do choque e da troca de conhecimentos e necessidades dos *artistas (orientador e vocacionados)* envolvidos.

Compreendemos, portanto, que os modos de produção são em si mesmos definidores das poéticas e políticas das materialidades artísticas a serem criadas. Por essa razão, não é possível que o *artista-orientador* defina, antes de conhecer o coletivo com o qual irá trabalhar, como serão os *encontros*, uma vez que eles deverão emergir das relações de alteridade alimentadas no coletivo formado por ele junto aos *artistas-vocacionados*.

Tais processos fomentados pelo **Vocacional** não ocorrem em nenhum prédio institucional (escola) - o **Programa** não tem nenhuma casa fixa. Ele se inaugura e se dissolve ano a ano, ocupando diferentes equipamentos públicos (Bibliotecas, Casas de Cultura, CEUs e Teatros distritais). Os artistas contratados, portanto, não são funcionários dos espaços em que trabalham, encaminhando-se aos seus locais de atuação como presenças virais e nômades, na medida em que ocupam um não-lugar - uma brecha

na vigília normativa desses espaços.

A malha de *processos criativos* simultâneos proporcionados pelo **Vocacional** é, portanto, gigantesca, apontando para a potencialidade da criação de redes de reflexão, problematização e ação dos moradores e frequentadores das mais distintas localidades da cidade de São Paulo nas relações de embate, acomodação, estranhamento, rejeição e apropriação com os seus próprios contextos. Dessa maneira, o que se quer fomentar, são percepções e possibilidades coletivas de ação sobre a cidade, compreendendo-a não como um todo rígido e imutável, mas como uma série de inúmeros territórios díspares a serem disputados e transformados de acordo com os desejos e apropriações de coletivos heterogêneos - trata-se, portanto, da aposta na ARTE como construção CULTURAL em ATO, provocando, ou abrindo possibilidades para a criação de desvios nos policiamentos cotidianos. É essa leitura de AÇÃO CULTURAL, como prática de subversão do cidadão em sua relação com a pólis, que é, ou foi, o eixo estruturador do **Programa Vocacional**.

3ª PARTE – UMA VIAGEM ESTRUTURAL OU NEM TUDO QUE RELUZ É OURO

O **Programa Vocacional** não é nem lei, nem instituição, nem continuamente idealizado por nenhum grupo fixo de profissionais. Sendo assim, ele não tem - supostamente - nem dono, nem chefe, nem qualquer espécie de figura centralizadora que defina seus parâmetros e objetivos. Entretanto, o **Vocacional** está inserido, mesmo que precariamente, dentro da máquina pública - Trata-se de um projeto que é atualmente de responsabilidade do Departamento de Expansão Cultural (DEC) da Secretaria Municipal de Cultura (SMC) da cidade de São Paulo.

Os *artistas* que trabalham no **Programa** não são funcionários públicos contratados pela Secretaria de Cultura, eles se integram ao projeto a partir de uma inscrição em um edital, que é lançado ano após ano. Nesse sentido, os artistas que perpetuam ao longo dos anos no **Vocacional**, são a cada vez re-cadastrados, passando por um novo processo seletivo que é finalizado através de um contrato de prestação de serviços de duração de sete meses, que o vinculam a algum equipamento cultural público da cidade. A partir desse edital, forma-se TODA a equipe do **Vocacional**, que é estruturada de acordo com um *ranking* de pontuação supostamente fundamentado no processo seletivo, que coloca o artista em posições privilegiadas ou desprivilegiadas para decidir sua função e local de atuação no projeto - podendo atuar em uma das inúmeras instâncias de *coordenação* do **Programa** (*coordenador de projeto, coordenador regional, coordenador de formação e coordenador de equipe*), ou como *artista-orientador* no equipamento que escolher de uma planilha de excel apresentada a ele com os nomes dos equipamentos e horários dos encontros.

Atualmente, o **Vocacional** abarca artistas de diferentes linguagens artísticas, que já se inscrevem no edital de acordo com suas "especialidades" - artes integradas, artes visuais, dança, música e teatro. Esse ano, foram ao todo

cento e noventa e cinco artistas contratados para o **Programa** - sendo que cento e cinquenta e seis deles são *artistas-orientadores* e trinta e nove *coordenadores (de projeto, regionais, de formação e de equipe)* - espalhados em oitenta equipamentos culturais em todas as regiões da cidade.

Atualmente, estamos organizados a partir de uma estrutura piramidal, íngreme e estriada, compartimentalizada tanto em sua latitude quanto em sua longitude - Estrutura essa que, a nosso ver, entra em embate e confronto direto com os princípios do **Programa**, impossibilitando sua real concretização. Afinal, como propor que na ponta os modos de produção precisam ser gerados a partir da coletividade, se internamente todas as nossas relações se estabelecem de cima para baixo?

A estrutura organizacional do **Programa** funciona, hoje, dividindo todos os artistas contratados em equipes a partir de dois critérios: a regionalização e a divisão entre as linguagens artísticas, formando equipes de quatro a seis *artistas-orientadores* e um *coordenador de equipe* da mesma linguagem que trabalham em equipamentos normalmente vizinhos que, na maior parte das vezes, possuem contextos absolutamente diversos. Essa divisão termina, na maior parte dos casos, provocando um isolamento dos artistas em seus contextos de atuação, uma vez que, mesmo que haja mais de um *artista-orientador* trabalhando no mesmo lugar, eles fazem parte de equipes diversas e, caso seus horários no equipamento não coincidam, eles podem passar o ano inteiro sem se ver, perdendo a possibilidade de somar ações para fortalecer a presença do **Vocacional** no entorno. Além disso, tendo as equipes que lidar com uma complexidade muito grande de diversidades contextuais, suas ações e possibilidades de capilaridade dentro das comunidades em que estão inseridas, ficam muito restritas, deixando o artista amarrado e



Pessoas indo e vindo por cima das marcas das catracas arrancadas à entrada do CEU Campo Limpo.

dependente de que o equipamento em si seja bem coordenado e disposto a apoiá-lo, o que em boa parte dos casos não acontece - considerando que os cargos de coordenação dos equipamentos são, em sua maioria, comissionados - cargos de confiança que variam de quatro em quatro anos, de acordo com cada gestão da prefeitura e das alianças e promessas que porventura fez.

Acima dos núcleos de trabalho formado pelas equipes, estão as outras instâncias de coordenação: o *coordenador de projeto* que seria responsável por orientar e organizar questões específicas de uma única linguagem artística das

cinco abarcadas pelo **Programa**; o *coordenador regional* que seria responsável por articular relações entre as diversas equipes de seja qual linguagem em uma macro-região; e o *coordenador de formação* que seria responsável por criar situações de formação artístico-pedagógica para todos *artistas-orientadores* e *coordenadores* do **Vocacional**. Majoritariamente, distantes das ações realizadas nas periferias do projeto e mais próximos das demandas do estado, esses cargos de coordenação terminam menos articulando redes entre as ações da ponta e mais servindo como instâncias burocráticas de vigília profissional, controle e passagem de informações. Sendo assim, no seio do próprio **Programa Vocacional** não são vivenciadas e aprofundadas

suas premissas básicas, uma vez que ele não é construído de maneira nenhuma a partir de processos dialógicos, mas, sim, de forma fragmentária, criando muros entre nossas ações, que findam por minar a possibilidade de criação de redes na ponta, e veiculando as informações entre as equipes de maneira autoritária, de cima para baixo.

Tal estrutura, que se apresenta num primeiro momento como necessária, inquestionável e unívoca, não está, entretanto, salvaguardada por nossos contratos ou por qualquer projeto de lei. Ela mesma já variou consideravelmente desde a fundação do **Programa**, a treze anos atrás. Se essa estrutura está se enraizando é, em boa parte, pela própria performance cotidiana e repetida dos artistas envolvidos.

O **Vocacional** começou em outubro de 2001 - durante a gestão de Marta Suplicy na cidade - com o nome de *Projeto Teatro Vocacional*, dentro do *Departamento de Teatro*. Na época, foram ao todo doze artistas contratados. Com a criação dos *CEUs* (Centros Educacionais Unificados), ainda na gestão da Marta, o *Projeto Teatro Vocacional* passou a atuar nestes equipamentos e, conseqüentemente, houve uma expansão tanto do número de artistas contratados, quanto de espaços públicos atendidos. Extinto na transição para o governo de José Serra, o *Projeto* foi retomado após o prefeito então eleito ser interpelado por cidadãos atendidos pelo projeto, que exigiam seu retorno. De lá pra cá, uma série de mudanças aconteceram, alterando definitivamente o funcionamento e, talvez, os princípios motrizes do **Programa**.

Entre outras coisas, esse processo de transformação, conduziu à expansão do **Vocacional**, que ampliou as linguagens artísticas abarcadas (inicialmente para a dança, depois para música e artes visuais e, por fim, atualmente, por artes integradas) e a quantidade de equipamentos envolvidos. Tal crescimento ocorreu à revelia da estruturação do próprio **Vocacional**, aparentando, especialmente, querer atender à demanda de preencher a todo o custo a quantidade imensa de CEUs construídos e outros equipamentos culturais sucateados em toda a cidade, sem buscar de fato um plano para o fortalecimento cultural desses espaços e do próprio **Programa**.

As transformações vivenciadas no **Vocacional** ocorreram ano a ano fundamentalmente de cima para baixo, tomadas principal e inicialmente pelo *Coordenador Geral do Programa* e, atualmente, depois de que esse cargo desapareceu da Secretaria em 2012, pelo *Diretor da Divisão de Formação Artística e Cultural* - também responsável pelo *Programa de Iniciação Artística (PIA)* e pela *Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA)*. Parte dos *Artistas-Orientadores* e *Coordenadores* do **Programa**, diante de tal processo autoritário de manipulação estrutural, passou pouco a pouco a construir espaços de reivindicação política que, em diferentes anos, trouxeram transformações e conquistas ao projeto. Entretanto, por conta da própria estrutura precária de trabalho, que nos submete a novos processos seletivos ano a ano, nossa apropria-

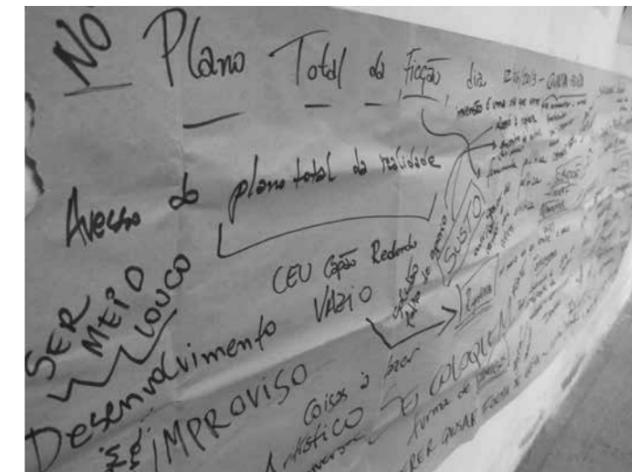
ção política torna-se muito frágil. Uma vez que as mobilizações se dissolvem em dezembro, com o fim do contrato, voltando a se articular apenas após o seu início, normalmente em abril do ano seguinte, o que provoca um período confuso de re-articulação, que torna muitas vezes impossível que mudanças ocorram antes dos prazos da Secretaria para a saída de um novo edital, que finda por ser arquitetado, uma vez mais, de cima para baixo.

Para além dessa dificuldade de articulação, há uma espécie de vício estrutural alimentado pelos próprios artistas, através das micro-dinâmicas de poder criadas nas performances cotidianas do **Programa** - tornando as pessoas ou deslumbradas ou excessivamente respeitadas com os "cargos" de poder arbitrariamente tecidos ao longo desses anos. "Cargos" esses que não são apenas ineficientes, mas engessam o potencial explosivo de apropriação e transformação cultural propostos na utopia do **Vocacional**. Tal microfísica do poder torna os artistas envolvidos temerosos, resistentes e pouco permeáveis a propostas de re-estruturação, transformação e potencialização do **Vocacional**, gerando em suas próprias dinâmicas cotidianas, tentativas de manutenção das estruturas de poder a qualquer custo. Nesse cenário, as discussões artístico-pedagógicas parecem soçobrar e são soterradas (ou quase) por uma avalanche logística que precisa ser combatida, arduamente, durante as atividades do **Programa**, por aqueles que tentam resistir a este disparate bur(r)ocrático kafkiano. É quase necessário desviar do **Programa Vocacional** para que ele possa acontecer. Paradoxalmente, embora haja um *Material Norteador* do **Programa Vocacional**, que defende toda a prática emancipatória apresentada na segunda parte desse artigo, para que ele seja "realizado" é necessário "driblar" o próprio **Programa**.

Afinal, parece-nos apenas ser possível galgar a potência poética e política desse projeto, buscando estar dentro do Estado, mas criando ruídos dentro dele e não o fortalecendo. Propondo, dessa maneira, estabelecer um relacionamento não confortável e estável, mas propositalmente tenso com a máquina pública. Entretanto, nos questionamos se estamos de fato conseguindo criar esses ruídos, ou simplesmente corroborando para que a engrenagem siga funcionando perfeitamente. Como nos mantermos em estado de subversão enquanto participamos de um **Programa** agenciado pelo poder público? Como bombardear relações de poder que tomaram os corpos de assalto e que se vigiam mutuamente de forma silenciosa e invisível por dentro de uma máquina tão grande e pesada como o estado? Como assumir a representatividade das transformações sociais através de uma arte que é exercida de dentro da instituição pública? O aspecto brilhante, o brilho nos olhos de um projeto que idealiza constantes transformações na experiência comum da cidade, parece, assim, constantemente escapar. Como manter esse brilho nos olhos na mesma medida em que fazemos parte de um **Programa** todo enferrujado no seu modo de funcionar e na sua essência?



Artista-vocacionado Allan da Silva Santos, experimentando o vento das janelas que nunca fecham da sala de dança do CEU Campo Limpo, durante encontro no ano de 2014, orientado por Carolina Nóbrega.



Um dos **planos de ficção** que eram abertos no início de todos os encontros do **Programa Vocacional Interlinguagens** no CEU Capão Redondo, orientados por Carolina Nóbrega.

4ª PARTE – CARTA ABERTA AOS ARTISTAS

As questões e inquietações suscitadas por nossa experiência dentro desse projeto, a nosso ver, extrapolam suas fronteiras, uma vez que entendemos o **Vocacional** como uma sinédoque das relações arte-cidade, a ser defendido como uma via que pode alimentar as redes artísticas urbanas para além de seus territórios de ação, sendo, portanto, de comum interesse aos artistas e habitantes de São Paulo. Portanto, endereçamos essas questões não apenas aos artistas do **Programa**, mas, de forma mais abrangente, a todos os artistas da cidade.

Quando apresentamos nesse artigo o abismo entre utopia e estrutura, não queremos provocar uma paralisação, mas, pelo contrário, alimentar a necessidade de também problematizarmos e nos dispormos a repensar, boicotar e romper com as estruturas burocráticas nas quais nossos trabalhos se inserem. Afinal, não nos parece possível que a arte que produzimos seja imune ao estado que a fomenta. A "estrutura" existe e não tem como "negá-la": é um dado! Entretanto, não tem também como

ficar usando-a como desculpa/freio para não verticalizarmos ainda mais nossas práticas de instauração de processos criativos emancipatórios, de ação cultural. Por favor, não sejamos tão obedientes!

Urge pensarmos numa constante prática de desconfiança e rebeldia em nossa relação com a máquina pública, caso contrário, correremos sempre o risco de estarmos agindo para fortalecê-la e não para transformá-la, desviá-la, poluí-la - nas palavras de Homi Bhabha, precisamos encontrar modos de agir simultaneamente muito culturais e muito selvagens.

Há relações de poder permanentes na inerente inadequação entre estrutura e essência. Por parte do poder público, parece-nos ser progressiva a tentativa de fazer a ideologia ser transmutada para servir melhor aos moldes da instituição, por isso, na mesma proporção e em direção inversa, por parte dos artistas, se faz cada vez mais urgente estabelecer-se um corpo em constante resistência, buscando reafirmar os princípios ideológicos e premissas de nosso trabalho. Sendo as-

sim, a ação artística acontece não só como uma forma de gerar novas experiências de mundo à cidade, mas também como mobilidade que não se deixa capturar pela própria máquina que a gera.

Afinal, a batalha política das artes não pode ser encarada por nós apenas através de disputas salariais de subvenção e emprego. Enquanto continuarmos a produzir nossos trabalhos em alianças com o estado que os engessa e compartimentaliza, seguiremos isolados em feudos e redomas que não nos inserem na cidade, minimizando sempre mais o alcance de nossas criações e proposições. A contradição pela qual nos vemos muitas vezes cerceados - criar novos possíveis a partir do interior do poder público - requer artistas que estejam em um comprometimento profundo com o bombardeamento desses muros. Artistas-bomba, que façam transbordar os limites reais e imaginários, atualizando as virtualidades emperradas nas engrenagens da máquina.

“Bastará que os educadores se interroguem”

Convidadas pela curadoria da 31ª Bienal a contribuir no livro da exposição com uma reflexão sobre educação no Brasil, escolhemos dividir esta responsabilidade com pessoas que, no seu cotidiano de atuação, buscam reinventar a escola ou que pensam a prática educativa nas exposições de arte de maneira desconstrutiva e transformadora.

Elaboramos seis perguntas e pedimos que cada um dos colaboradores escolhesse quais delas gostaria de responder, imaginando escolas que (ainda) não existem ou tomando como referência a sua própria prática em educação:

1. ***O que é ou seria, para você, uma escola pública?***
2. ***Que relação deve haver entre currículo escolar e autonomia de professores e educandos?***
3. ***Como é ou seria a gestão democrática de uma escola?***
4. ***Qual o significado de levar crianças e jovens das periferias para a Bienal?***
5. ***Como “não conduzir” o público em uma prática educativa dentro de uma exposição?***
6. ***Como é ou seria uma mediação crítica?***

As três primeiras perguntas incomodaram um de nossos entrevistados, que preferiu não participar desse processo, por achar que estávamos aproximando educação e escola, quando se trata de duas coisas distintas. Diante dessa reação, pensamos em usar esta introdução para explicar, brevemente, porque escolhemos fazer essas perguntas e não outras; ou porque insistimos em refletir sobre a reinvenção da escola e em debater seu aspecto público, sua gestão, seu currículo e o papel do professor/educador.

Mais que a preocupação de desinstalar a escola, o que nos interessa problematizar, tendo como referência a obra de Ivan Illich, são os efeitos da escolarização na sociedade como um todo e, em especial, o efeito da escolarização nos menos escolarizados. Estes são levados a reconhecer uma hierarquia na qual a sua própria subordinação é justificada.

Os sistemas nacionais de ensino concentram muitos recursos materiais públicos, porém, esses recursos não só não se distribuem de maneira justa, como são empregados em estruturas que reproduzem as relações de desigualdade social e promovem o fracasso escolar daqueles que mais necessitam da escola. Como superação desse contexto, interessa-nos refletir sobre como os recursos que cada um necessita para se desenvolver podem se tornar acessíveis a todos. Deixando claro, não é a escolarização obrigatória e igual para todos que deve ser universalizada, mas o direito à educação.

É assim que ainda nos propomos a pensar a escola. Acreditamos na escola fundada no reconhecimento de que todos somos iguais em nossa capacidade de aprender. Que ofereça recursos para mediar as diferentes culturas que a conformam; que reconheça a diversidade de seus membros como potência educativa e a desigualdade entre eles como problema de ordem política. Uma escola que permanentemente se invente, com a finalidade de se efetivar como comunidade de aprendizagem.

As três últimas perguntas propostas aos colaboradores se referem à educação fora das escolas, e foram elaboradas na expectativa de contribuir criticamente para as práticas educativas em curso nas instituições de arte brasileiras. Ainda que a referência ao educador brasileiro Paulo Freire seja sempre presente, cabe perguntar se as “visitas dialógicas” (no lugar de “visitas guiadas”) vêm se constituindo verdadeiramente como diálogos, ou se os educadores têm conduzido seus grupos a interpretações que já existem antes mesmo de esses grupos chegarem às exposições.

Coube a nós a tarefa de realizar uma edição das respostas recebidas. O processo nos mobilizou a tomar parte no exercício proposto, respondendo, nós mesmas, algumas das perguntas.

Graziela Kunsch e Lilian L’Abbate Kelian

ESCOLA PÚBLICA

A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PÚBLICA, POR ELAINE FONTANA

Minha proximidade com a escola pública parte de diferentes experiências: estudei numa escola municipal, em São Paulo; fui professora de artes da rede estadual; e, atualmente, converso com alunos que estudam na escola pública quando de suas visitas a museus e instituições culturais. Minha experiência me possibilitou observar e enfrentar as distinções entre as classes sociais, assim como compreender que o que acontece em situações educacionais transcende as diferenças que existem entre as pessoas do grupo.

Na década de 1980, quando era estudante, numa mesma escola havia crianças que viajavam para fora do país e crianças que não tinham acesso a um televisor colorido. Ali, apesar de as aulas terem sido ministradas de forma hierárquica e autoritária, desenvolvi uma atenção: me interessava a análise do que acontecia em paralelo, à minha volta, os embates sociais e os universos diversos que compunham o que era a escola pra mim. Alunos descalços, a professora que referenciava viagem a Cuba, amigos trabalhando, o menino com perna amputada que usava um skate como forma de locomoção, a condição social que apresentava cada uma das pessoas, mas também e principalmente como elas criavam e se relacionavam naquele ambiente comum.

A escola pública daquele momento parece ter semelhanças com a de hoje. É lugar de centralização de poder e do estabelecimento da hierarquia. A fala do professor e do aluno pode, em alguns casos, ser muito parecida, por terem convívios sociais semelhantes; porém, o que os distingue é a condução não-dialógica das relações que se estabelecem entre

232 eles. A dominação que a escola imprime sobre os alunos, a forma como a sociedade se apresenta naquela micropolítica, é sem dúvida um dos aprendizados que os alunos podem reter. Além disso, temos a averiguação do saber na maioria das vezes por avaliação escrita, afastando o desenvolvimento das habilidades comunicativas que permitem se expressar, propor, debater e agir.

A escola pública deve ser debatida pela potência de sua diversidade. Não se inventa na escola pública o lugar de agir, expressar-se e reagir. O que podemos fazer é passar a debater essa potência. Há aprendizados invisíveis, não teóricos, não sistematizados como métodos, que existem potencialmente, que não podem ser averiguados. Não quero ver a escola pública como qualquer escola particular humanista, construtivista. Pelo contrário, eu a quero viva no que só ela pode ser, nas suas diferenças.

UM DIAGNÓSTICO DA ESCOLA PÚBLICA, POR ALDO VICTÓRIO FILHO

Penso que a escola pública ainda é diversa do que deveria ser, no que diz respeito ao seu sentido original e às suas realidades passadas e atuais. Para mim, ela é uma instituição de muitas faces, pois foi criada para se ocupar da formação cidadã dos educandos no campo intelectual, técnico, cultural e social. Ou seja, promover sua realização democrática a partir da deliberação sobre o presente e o futuro pessoal em absoluta harmonia com o coletivo. Entretanto, as escolas às quais são “condenados” todos os brasileiros por nove anos de educação obrigatória refletem, ainda, de forma muitas vezes predominante, a assimetria social e as injustiças que afligem a maior parte do povo. Condiionadas a privilegiar saberes e valores estéticos, culturais etc., frequentemente estranhos aos alunos, elas são levadas a seguir políticas criadas distantes de suas realidades. E também a aplicar uma programação curricular sem a adequada iniciação de alunos e mesmo professores. Consequentemente, não investem em procedimentos sedutores, que tornem o conhecimento menos instrumento de sujeição e mais ferramenta emancipatória. Contudo, toda escola é singular e seus cotidianos, insuficientemente valorizados, reservam surpresas e produções positivas.

A REINVENÇÃO DO PÚBLICO, POR LILIAN L’ABBATE KELIAN

Quase sempre que falamos de escola pública, estamos nos referindo às escolas estatais: imensos equipamentos, de arquitetura uniforme, geridos por burocratas de carreira, professores selecionados por um concurso público estadual ou municipal, projetos políticos pedagógicos genéricos e “de gaveta”. Dizemos que essa escola vai promover a universalização do direito à educação. Minha provocação é para superarmos a identidade entre estatal e público. O que seria uma escola pública? Proponho alguns aspectos primordiais: 1) Finalidade pública - a educação das pessoas como elemento central da tomada das decisões; 2) Financiamento público, mas, não necessariamente só público (que sua existência não esteja submetida às decisões de um indivíduo, de uma empresa privada, ou ao mercado); 3) Transparência orçamentária e reinvestimento de possíveis ganhos financeiros no aprimoramento do projeto político-pedagógico, de acordo com avaliações realizadas; 4) Transparência de objetivos e resultados, bem como construção participativa da avaliação, levando em conta tanto os profissionais como os estudantes e sua família.

EDUCAÇÃO PÚBLICA DE VERDADE, POR GRAZIELA KUNSCH

Para o Movimento Passe Livre (MPL), só haverá educação *pública de verdade* se o transporte também for *público de verdade*. Muitas pessoas são excluídas das escolas geridas com recursos públicos e oferecidas gratuitamente porque não podem pagar as tarifas dos ônibus até elas. Além disso, o direito universal à educação passa também pelo direito à cidade como um todo.

Quando o MPL foi criado, em 2005, a luta era pelo passe gratuito estudantil. Com o aprendizado conquistado pela própria luta, o movimento ampliou a sua reivindicação e passou a defender a gratuidade (Tarifa Zero) para todas as pessoas: “Aprendemos que o passe livre estudantil tem uma série de limitações. A começar, por ser um benefício e não um

233 direito. Os beneficiados recebem um número pequeno de viagens e o podem utilizar num itinerário ainda mais restrito, delimitado entre casa e escola. Para ser de fato um investimento em educação, o passe livre teria que ser irrestrito, pois a educação não pode se limitar à experiência escolar. Nos educamos indo a espaços culturais, conhecendo bairros diferentes dos nossos e, fundamentalmente, experimentando a liberdade e a responsabilidade de poder ir para onde quisermos”.

O PÚBLICO COMO PROJETO DEMOCRÁTICO, POR HELENA SINGER

Uma escola pública é aquela cujo projeto político pedagógico é construído, avaliado e sustentado por toda sua comunidade - educadores, estudantes, funcionários, gestores, famílias e colaboradores. Isso significa que a comunidade escolar é responsável por todos os processos decisórios, incluindo aspectos relativos a orçamentos, gestão de pessoal, gestão do espaço e currículo. A equipe responsável pela escola é selecionada e avaliada pela comunidade escolar. Isso significa que tal equipe é funcionária da escola, não de uma rede de ensino, ou de uma mantenedora. É a esta comunidade que a equipe deve prestar contas e é por ela que deve ser legitimada. Assim a escola pública participa da construção da realidade em que está inserida, refletindo sobre seu papel naquele contexto.

CURRÍCULO E AUTONOMIA

O CONCEITO DE AUTONOMIA, POR JOSÉ PACHECO

A autonomia é um conceito de vasto espectro semântico. Na escola, não deve ser entendida só como a progressiva independência do estudante em relação ao professor; é, também - e talvez isso seja mais importante - a capacidade de influenciar na multiplicidade de situações do processo de ensino-aprendizagem. Não é possível afirmar que a atividade autônoma exercida nesse contexto se manifeste, de igual modo, em outros contextos sociais, mas alguns dados empíricos sugerem a manutenção de procedimentos autônomos em situações não-escolares. Independentemente dessa possível transição, o que importa reter é que as práticas educativas condicionam o grau em que a autonomia se manifesta nos indivíduos.

O conceito de singularidade se situa aquém do conceito de autonomia. O reconhecimento da singularidade consiste na aceitação das diferenças inter-individuais dentro de cada espécie. O reconhecimento da autonomia é de outra natureza: implica a rejeição do determinismo que transfere a origem da singularidade para o domínio do acaso, bem como conceber a existência de processos de auto-organização que geram as suas próprias determinações. Nessa asserção, autonomia será o primeiro elemento de compreensão do significado de *sujeito* como complexo individual. Ela se alimenta da dependência do sujeito relativamente à sociedade e à cultura.

A escola é uma microcultura que exige adaptabilidade para o exercício de autonomia. Esta se exprime como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento. Daqui decorre que um professor sozinho em sala de aula não é autônomo.

A aprendizagem da autonomia requer três atitudes do professor: de acessibilidade - é necessário que o aluno tenha acesso ao professor

234 como pessoa; de iniciativa - é preciso sugerir, intervir nos processos de modo a alargar o leque das opções; e de disponibilidade - importa que o aluno sinta no professor um apoiador e não um vigilante.

O CURRÍCULO COMO MEDIAÇÃO DEMOCRÁTICA, POR HELENA SINGER

Em uma escola pública, no sentido por mim defendido anteriormente, educadores e estudantes têm autonomia para construir o seu currículo, respondendo às curiosidades e aos interesses dos estudantes e às necessidades do contexto em que a escola está inserida. Quando a escola se abre para o território, para as comunidades de onde vêm seus estudantes, as suas diversas culturas tornam-se o ponto de partida de seu currículo. A cultura, os saberes e as experiências das pessoas daquele lugar dialogam, em uma perspectiva transversal, com os conhecimentos acadêmicos para produzir um novo conhecimento, que faça sentido para aquelas pessoas e produza transformação social. Assim, os saberes específicos e os genéricos constroem a sabedoria coletiva solidariamente.

O currículo transversal se estrutura, sobretudo, por *projetos*, nos quais educadores e estudantes realizam, de forma autônoma, seus objetivos de aprendizagem e de transformação social. Ao se abrir para a comunidade, a escola também se abre para o mundo, trazendo pessoas da comunidade para desenvolverem iniciativas, promovendo trilhas educativas que incluem o território como campo de pesquisa, intervenções no bairro, participação nas organizações comunitárias locais e parcerias com outras organizações. Tudo isso compõe o currículo da escola.

UM CURRÍCULO DE ARQUITETURA ABERTA, POR LILIAN L'ABBATE KELIAN

Passou a ser um chavão a ideia de que a escola deva deixar de ser o espaço da transmissão de conhecimento e passar a ser o espaço da sua produção. Mas como desenvolver pesquisa numa estrutura de aulas, disciplinas, séries e testes padronizados? A pesquisa pressupõe liberdade, tempos alargados, erro, singularidade, momentos de socialização e avaliação crítica. Como podemos falar de pesquisa se, na prática, ainda estamos inscritos no marco de um currículo normativo?

Gosto de pensar em escolas que são comunidades de pesquisadores, uma diversidade de pessoas (e de diferentes idades) reunidas em torno de objetos comuns que desejam conhecer e também indivíduos que desenvolvem projetos e pesquisas que só a eles interessam. O currículo dessas escolas seria interdisciplinar, valorizando as competências, as habilidades (e, em bem poucos casos, conteúdos) muito essenciais das diferentes áreas do conhecimento. Esse “currículo de arquitetura aberta” acolheria a diversidade cultural da comunidade escolar e da cidade ao seu redor.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

A DEMOCRACIA COMO AMPLIAÇÃO PERMANENTE DOS ESPAÇOS PARA APRENDER, POR JOSÉ PACHECO

A gestão democrática, que se diz existir, nada tem de democrático. Os professores que ocupam cargos de direção, administração e gestão, estão sujeitos ao “dever de obediência hierárquica”. Mesmo que discordem de ordens “superiores”, deverão cumpri-las e fazer cumprir aos seus “subordinados” (leia-se: outros professores). Poderemos falar de gestão democrática quando as escolas ultrapassarem o âmbito restrito da educação

escolar, para agir em múltiplos espaços sociais, políticos e culturais. 235

Em 1979, Lauro de Oliveira Lima escrevia: “A expressão ‘escola de comunidade’ procura significar o desenquistamento isolacionista da escola tradicional. Escola, no futuro, será um centro comunitário propulsor das equilibrações sincrônicas e diacrônicas do grupo social a que serve. Não só a escola utilizará como instrumento ‘escolar’ o equipamento coletivo, como a comunidade utilizará o local da escola como centro de atividade. (...) A escola não se reduzirá a um lugar fixo murado”.

Entre a escola, o bairro, a habitação, o clube desportivo, a associação cultural e recreativa, o local de trabalho ou de lazer, há que estabelecer uma corrente de interação humana capaz de dar sentido ao cotidiano das pessoas e, assim, influenciar positivamente as suas trajetórias de vida. Estaremos, então, a contribuir para a criação de espaços que, pela sua densidade antropológica, podem servir para ajudar a despertar a vocação humana para a transcendência e, nessa medida, funcionar como verdadeiros laboratórios de laços sociais onde a vinculação ética ao outro tenha a marca da solicitude mútua, do respeito e da sensibilidade. Potencializado em práticas de autêntica relação social, o reconhecimento intersubjetivo surge como condição de convivência, de paz e solidariedade, valores que, como sabemos, o mundo contemporâneo reclama, com urgência.

A GESTÃO COMO INVENÇÃO COLETIVA, POR LILIAN L'ABBATE KELIAN

Uma escola democrática é uma comunidade que cria e institui seu próprio funcionamento e o faz a partir de uma reflexão permanente sobre o significado da democracia no meio escolar. Nesse sentido, são objetos principais dessa criação: a elaboração de uma ética da convivência; a construção de uma proposta curricular constituída como “espinha dorsal” que provoca e orienta a participação de educadores, estudantes e famílias; a constituição da autonomia do coletivo docente; a reflexão sobre a autonomia na passagem da infância para a vida adulta; a instituição de suas regras e seus regimentos.

A DEMOCRACIA COMO CONDIÇÃO PEDAGÓGICA, POR CAROLINA SUMIE RAMOS

Uma gestão democrática pressupõe que o binômio escuta/fala seja direito de todos. Em uma escola onde convivem crianças, jovens e adultos, a horizontalidade do diálogo entre os atores deve ser o ponto de partida. É nessa situação de fala e escuta de diferentes personagens, cada qual com suas bagagens, que se poderá construir novos conhecimentos, novos mundos que permitam ultrapassar as fronteiras dos papéis pré-definidos: ensinar x aprender, formado x em formação, sucesso x fracasso, obediência x indisciplina.

Em uma escola democrática, a gestão da convivência e do currículo é feita por todos os atores: regras são definidas pelos envolvidos na situação a ser regrada, levando em consideração as opiniões de todos. Nesse processo de escuta e fala, que leva à reflexão crítica e respeitosa, a busca é pelo bem comum daqueles que estão reunidos no mesmo espaço escolar.

Sendo assim, as escolas teriam suas ágoras, seus espaços de encontro para reflexão e decisão sobre os modos de viver nessa comunidade. Através do exercício do encontro, se dá a formação política e cidadã, se constitui a autonomia na participação, se compreende o bem comum na tomada de decisão, se constrói a democracia.

A escola, como local de infinitas possibilidades, terá tantas questões a serem debatidas quanto as que surgirem dos encontros entre os atores. Ela se torna, assim, não uma preparação para a vida, mas a vivência da vida em si, da atuação de cidadãos em seus espaços de ação, sem fronteiras a serem ultrapassadas para se atingir qualquer status de prontidão para uma próxima etapa, mas que opere num fluxo contínuo de se ser.

Diálogos também podem ser apenas aparentemente diálogos e esconder estruturas de dominação. Conversas em roda, por exemplo, são muitas vezes apenas aparentemente horizontais, pois estão a todo momento atravessadas por poder: há pessoas que falam melhor que outras, pessoas que falam muito mais que outras, diferenças de classe social, de formação, de gênero, de geração... Para uma gestão democrática se efetivar, é necessário haver espaço para os diferentes desejos e as singularidades que estiverem em jogo, mesmo quando se tratar de desejos conflitantes.

Nas oficinas com professores ministradas pela dupla de artistas e educadores espanhóis Transductores, formada por Antonio Collados e Javier Rodrigo, eles propõem que o grupo pratique uma “economia da generosidade” e uma “escuta ativa”. A generosidade seria eu falar somente por dois minutos se outro falou somente por dois minutos, pois, se falo por muito tempo, necessariamente outro terá que falar pouco; a escuta ativa seria ouvir não somente o outro que fala, mas fundamentalmente ouvir aquilo que não queremos ouvir, aquilo que escapa do nosso controle. Mas permanece a dúvida se práticas como esta reconhecem o conflito ou se funcionam mais para facilitar o consenso.

O SIGNIFICADO DE LEVAR CRIANÇAS E JOVENS DAS PERIFERIAS À BIENAL

VISITANTES-SUJEITOS, POR ALDO VICTÓRIO FILHO

Conduzir jovens e crianças da escola ou do meio em que vivem para atividades extraclasse com vocação “cultural” pode ter significados e resultados diversos. O senso comum afirmaria que uma visita a qualquer museu, exposição etc. seria sempre positiva e, portanto, recomendável. Contudo, a observação atenta a esse tipo de prática impõe pensar em formas, meios e propósitos - evidentes e dissimulados - que a norteiam.

Muitas visitas a exposições de arte redundam mais em evidenciar e marcar no imaginário de crianças e jovens as distâncias e a inadequação de suas presenças nos espaços visitados, seja por causa de mediação desatenta às sutilezas das diferenças culturais, seja por essa mesma mediação se sustentar no pressuposto da importância, inquestionável, do que é exposto e da instituição expositora. Ou seja, pela desatenção ao princípio de que todo ato pedagógico (e todo contato com museus e demais espaços expositivos) é uma experiência de aprendizagem que tende a determinar as distâncias e a localização, quase sempre hierárquica, entre o aprendiz e o aprendido.

Em outros termos, a possível inadequação da mediação, ou sua ação tendenciosa, pode, planejadamente ou não, inferiorizar o estudante/público diante do bem cultural apresentado. Assim, a presença da juventude periférica pode ter significados antagônicos em função da ideologia, e obviamente de sua consciência, que conduz tais ações. Clarificar os sentidos políticos e os interesses das instituições de arte e oferecer meios amistosos e afetuosos de desfrute das obras tornará a experiên-

cia preciosa e útil para qualquer visitante, obviamente no mais favorável dos sentidos. Mas, se a ação for baseada na ideia de concessão de “cultura” para os pobres ou em outra pantomima de equívoco semelhante, só ocultará a intenção, óbvia, de legitimar a privatização de um espaço público e de desfrute da cultura para apenas uma pequena parcela da sociedade.

A TRANSPARÊNCIA DAS INTENCIONALIDADES, POR CAYO HONORATO

Em princípio, se poderia supor que a Bienal disponibiliza a crianças e jovens das periferias que visitam a exposição recursos artístico-culturais importantes para sua formação como cidadãos. Que, por serem *das periferias*, a Bienal lhes reserva uma oportunidade incomum, potencialmente transformadora. Que a Bienal, desse modo, se mostra como uma entidade socialmente responsável, intervindo na distribuição desigual de capital cultural, democratizando o acesso ao que ela oferece. Que, assim, se justificaria o empenho de dinheiro público na realização do evento.

No entanto, se poderia supor também que esses são significados para a Bienal, não necessariamente para as periferias ou, melhor, para os sujeitos periféricos. Qual seria, então, para esses sujeitos, o significado de ir à Bienal?

Entendo que as justificativas para tanto passem muito pouco pelo desdobramento investigativo dessa pergunta e que aqueles significados subsistam como postulados, não como hipóteses. Ou seja, que eles subsistam como alguma coisa inquestionável, cuja demonstração não seria necessária; que os efeitos dessas ações sejam contabilizados menos em relação às crianças e aos jovens (em favor de uma democracia cultural), do que em relação à própria imagem da mostra (segundo os interesses unilaterais subjacentes à diretiva da democratização cultural). Nesse caso, teríamos de questionar se levá-los não incorre, eventualmente, numa atitude “colonizadora”, num tipo de violência simbólica, que apresenta como valoroso o que lhes resta inacessível, denotando uma experiência pela qual deveriam ser docilmente gratos. Obviamente, tudo isso nos remete ao modo como se propõe, conduz, avalia e são trazidas a público tais ações; o que eu não poderia deduzir a respeito da Bienal.

COMO “NÃO CONDUZIR” O PÚBLICO

NÃO SUBESTIMAR O PÚBLICO, POR ALDO VICTÓRIO FILHO

Os aspectos não recomendáveis às práticas educativas de uma exposição partiriam da desatenção (e ou desconsideração) às características socio-culturais do interlocutor em questão. A infantilização/subestimação do público, o comportamento (sempre excessivo) de afabilidade teatral e a não-escuta ou escuta irônica dos não-iniciados, aliadas à defesa inquestionável dos valores do que é apresentado, representam um pouco dos riscos de qualquer prática de intenção educativa. Afinal, educar é muito mais criar coletivamente do que transferir verdades que são sempre partidárias e, sempre, interessadas, quando estabelecidas a *priori* por uns, sem a participação do respeito à complexidade dos outros para os quais o benefício do conhecimento em jogo se destinaria.

Urge reformular terminologias: desenvolver trabalho *com* e não trabalho *para*; substituir o *ou* pelo *e*; trocar o *eu* pelo *nós*. Urge redefinir o perfil do mediador de aprendizagens, considerar o aluno como participante ativo de transformações sociais. Bastará que os educadores se interroguem. É dessa capacidade de interpelar as práticas que emergem dispositivos de mudança em todos os espaços sociais onde ocorrem aprendizagens.

A educação continua ainda a ser justificada mais como meio de controle social do que como instrumento de aperfeiçoamento pessoal. Ensinar não é inculcar algo, mas fazer aprender; e o professor não é aquele que impõe as respostas, mas o que coloca questões, dado que não ensina aquilo que diz, mas transmite aquilo que é. E não basta rejeitar práticas pedagógicas ditas tradicionais. É preciso afirmar, igualmente, que a liberdade se exprime e se aprende com os outros.

ESCUTAR AS RAZÕES DO OUTRO, POR GRAZIELA KUNSCH

Recentemente, li uma fala muito bonita do cineasta Eduardo Coutinho, que para mim funciona como uma reflexão sobre a disposição que nós educadores precisamos ter: “É uma necessidade imperiosa ter a colaboração do outro. E essa adesão ao objeto implica uma postura que chamo de vazio, no sentido de que o que me interessa são as razões do outro, e não as minhas. Então, tenho de botar as minhas razões entre parênteses, a minha existência, para tentar saber quais são as razões do outro, porque, de certa forma, o outro pode não ter sempre razão, mas tem sempre suas razões”.

A CONDUÇÃO NECESSÁRIA, POR CAYO HONORATO

A pergunta sobre como o público não deve ser conduzido pressupõe negativamente a ideia de conduzir, o que não seria embaraçoso se a própria pedagogia não significasse, na sua origem, a “condução da criança”. Logo, como pensar numa prática educativa que, de algum modo, nega a pedagogia? Decerto, posso imaginar que “não conduzir” signifique, numa só formulação: não providenciar, nem facilitar, muito menos impor leituras ou interpretações a respeito de uma exposição. Isso mesmo quando as exposições, nos melhores casos, são concebidas em torno de conceitos específicos, de nenhum modos arbitrários.

Trata-se de uma situação em nada contraditória, se pensarmos, a partir de Marcel Duchamp, que mesmo as “qualidades intrínsecas” de uma exposição se encontram, desde sempre, atravessadas por suas exterioridades, por aquilo que escapa à intencionalidade daqueles conceitos, convocando justamente a participação “não conduzida” dos públicos. Mas disso frequentemente decorre um equívoco, uma irresponsabilidade: conceder uma espécie de “prerrogativa de visibilidade” (cujo efeito corresponderia a uma simples satisfação psicológica) para *quaisquer* interpretações pessoais dos públicos.

Em vez disso, penso que uma das tarefas da mediação seria, justamente, *conduzir* os públicos, isto é, levá-los a confrontar suas interpretações pessoais com pelo menos duas instâncias daquilo que, propriamente, podemos chamar de *público*: 1) uma empiria de outras interpretações, posicionamentos ou enunciados individuais; 2) uma instância discursiva de enunciação coletiva. Trata-se de uma trama real (material e imaginária) de múltiplas obras, exposições e interpretações, mais ou menos distantes no espaço e no tempo, que se entrecruzam e se referenciam, quando não se ignoram.

É uma rede complexa, em permanente reconfiguração, que certamente não define uma só narrativa, no sentido de uma “ordem ideal” (ainda que se trate de uma tessitura perpassada por narrativas hegemônicas), mas que configura, para cada época e contexto, um arcabouço comum, um mundo compartilhado, a própria visibilidade em/da disputa. Conduzir o público é, nesse sentido, levá-lo a tomar parte nessa disputa.

MEDIAÇÃO CRÍTICA

DA FALSA DICOTOMIA DA DIRETIVIDADE E DA NÃO-DIRETIVIDADE, POR JOSÉ PACHECO

Diz-nos um eminente teórico que o professor é um crítico reflexivo das suas práticas. E eu creio que o desenvolvimento do senso crítico poderá ocorrer nas mediações pedagógicas. As transformações acontecem quando alguém se decifra através de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga. E que, sempre que um professor se assume individualmente responsável pelos atos do seu coletivo, transforma espaços de solidão em espaços de convivência e diálogo. Nessa convicção, reagimos perante a hegemonia do modelo transmissivo, porque é a partir de questionamentos que se elaboram projetos de produção de vida e de sentido para a vida. Insistimos numa relação interpessoal e na relação com um território biológico e psicológico de partilha em redes de aprendizagem. Winnicott define o ser humano como “pessoa em relação, ser singular, que não pode existir sem a presença do outro”. O indivíduo-com-os-outros tem consciência do seu papel numa ordem simbólica complexa e concreta, que o protege dos efeitos mortais da uniformização. Se é verdade que o conceito de partilha está eivado de conotações moralistas, também é certo que é de partilha que se trata, da manifestação de um sentimento de partilha que rejeita atitudes de quem se julgue no direito de dar respostas a perguntas que não escutou...

Nas escolas que acompanho, contrariando racionalidades mecanicistas, compreendemos que, numa relação de escuta, a circulação de afetos produz novos modos de estruturação social. Não negando o potencial da razão e da reflexão, juntamos-lhes as emoções, os sentimentos, as intuições e as experiências de vida. A escuta, para além do seu significado metodológico, terá de ser humanamente significativa e de assentar numa deontologia de troca “ganha-ganha”. Terá de abdicar de atitudes magistras, para que todos os intervenientes aprendam freireanamente mediados pelo mundo.

É necessário saber fazer silêncio “escutatório”, fundamento do reconhecimento do outro. Direi que precisamos rever a nossa necessidade de desejar o outro conforme nossa imagem, respeitando-o numa perspectiva não-narcísica, ou seja, aquela que respeita o outro, o não-eu, o diferente de mim, aquele que não quer catequizar ninguém, e que defende a liberdade de ideias e crenças.

MEDIAÇÃO PARA ALÉM DAS INSTITUIÇÕES, POR CAYO HONORATO

Em primeiro lugar, uma mediação crítica também deveria ser autocrítica, tanto em relação a si mesma quanto à mediação cultural em geral. Isso significa que ela deveria não só expor ou denunciar, como também se implicar no que ela critica.

Minha percepção é a de que, no campo das relações entre as artes e a educação, isso a que nos referimos como “mediação” é, invariavelmente, uma iniciativa das instituições, o que nos apresenta, por si só, contornos de um regimento largamente impensado. Justamente, é o enquadramento político-institucional da mediação ou, melhor, de cada mediação, assim como as circunstâncias histórico-culturais em que ela tem sido chamada a trabalhar, o que de certo modo permanece inconsciente, fora de pauta. Suas motivações, nesse sentido, podem se tornar indesejavelmente neuróticas. Decerto, tal condição interfere/repercute noutras tantas questões: das concepções de públicos, invariavelmente a-históricas, à

240 identidade profissional do mediador, invariavelmente ligada à precariedade. Diante disso, uma “mediação crítica” deveria ser capaz de sinalizar ou mesmo imaginar/realizar uma mediação trans- ou extrainstitucional.

A FUNÇÃO ANTI-PEDAGÓGICA DA ARTE, POR GRAZIELA KUNSCH

A mediação crítica é aquela que se recusa a oferecer respostas na ausência de perguntas. Mas isto não significa o mediador ficar calado e só falar se alguém pedir a sua ajuda. A mediação crítica pode ser propositiva, causando estranhamento/surpresa, desconfiança/dúvida. E pode acontecer sem precisar da presença do educador. Um dos curadores da 31ª Bienal me contou que quer colocar um canto Maxakali como “explicação” de uma obra no áudio-guia da exposição. Esta talvez seja a maior contribuição da educação através da arte; abrir caminhos. A arte pode mostrar que o impossível é possível, que o errado pode ser certo, que não entender as coisas pode ser bom.

A SOBREVIVÊNCIA DO ESPANTO, POR JORGE MENNA BARRETO

Entendo que uma mediação crítica seria aquela que não busca facilitar a experiência do público, no sentido de tornar a obra mais transparente, mas a que busca estratégias de multiplicar a sua poeticidade (poética + opacidade).

Gosto de pensar na diferença entre a homeopatia e a alopatia. A alopatia, diante de um sintoma, procura combatê-lo, silenciá-lo até. A homeopatia, por sua vez, busca salientá-lo, até intensificá-lo, para que então o corpo mesmo reaja. É assim também que os soros antiofídicos funcionam no caso de uma mordida de cobra. A cura (reação) não está na supressão, facilitação ou diluição do conflito presente em uma obra, mas na intensificação do sintoma, na concentração, na potencialização. Gosto de pensar que as boas obras são aquelas que nos picam e inoculam um veneno que não nos deixa dormir, que alteram o nosso eixo de equilíbrio. Uma mediação crítica é fiel ao veneno e consiste em uma segunda picada.

O discurso edificante e benevolente da maioria dos departamentos educativos de instituições artísticas me dá enjoo, pois opera a partir do apaziguamento do conflito, garantindo digestibilidade e palatabilidade para a obra. Parece-me que essa lógica é a do consumo, pois busca garantir a “satisfação do público”, tornado consumidor, portanto. Dessa maneira, o educativo torna-se um prestador de serviço para a instituição, e o círculo patrocinador-instituição-consumidor satisfeito se encerra de maneira “bela e eficiente”.

E se deixássemos o nosso público ir para casa insatisfeito, com indigestão, irritado e se sentindo traído na sua expectativa de “quero ir pra casa satisfeito”? Acho importante pensarmos um projeto educativo que garanta a sobrevivência do espanto e do incômodo, que acredito serem os dois maiores capitais pedagógicos, pois podem (sem garantia) ativar o antigo “desejo de querer saber mais”, base de toda a filosofia. Entendo que esse seria o real estado de participação, potencializado pela ação educativa. Ou seja, o público entra na exposição como espectador e sai como participante da obra, dando-lhe sobrevida e continuação para além-mar. Como pensar, assim, numa mediação que opere a partir de uma “garantia de insatisfação”?

Notas sobre a mediação extrainstitucional

Cayo Honorato*



* Este texto reelabora partes já publicadas noutros textos do mesmo autor, não constituindo portanto material completamente inédito.

Por que extrainstitucional? Como se sabe, nos espaços em que eventualmente reveza com a noção de educação em museus ou exposições, a mediação se consolidou enfatizando o *diálogo* em contraponto à *instrução*, ou ainda, a *horizontalidade* em contraponto à *verticalidade*; um processo em curso desde o final dos anos 1990, que todavia faz persistir, sob o patrocínio da democratização cultural, isto é, da difusão para muitos do que é produzido por poucos, uma unidirecionalidade não necessariamente dialógica.

Mais recentemente, no entanto, é possível notar a ocorrência de propostas que, de certo modo, buscam fazer distinções “internas” à própria mediação. É o que se vê, por exemplo, na ideia de uma mediação crítica, que pretende enfatizar diálogos “com e contra os discursos do museu”, mediante “conversações culturais complexas” (Montero, 2012); ou ainda, na ideia de uma *médiaction* (em vez de *médiation*), cujo objetivo é “estimular a participação [...] de modo a alterar as regras do jogo social” (Lafortune, 2008), no sentido de favorecer uma democracia cultural, isto é, uma articulação entre muitos do que também é produzido por muitos.

Mas é como se essas propostas fizessem transbordar um excesso de significado, propriamente político, que as definições institucionais da mediação não podem comportar, ou pior, que elas talvez buscassem deliberadamente eludir. Afinal, que disponibilidade haveria, por parte das instituições, em favorecer mediações que buscam alterar as regras do jogo no qual as próprias instituições se sustentam, ou ainda, em favorecer mediações que são em parte contrárias às instituições; que buscam desconstruí-las?

Uma coisa é certa: no âmbito das relações entre as artes e a educação, a mediação tem existido, invariavelmente, como iniciativa das instituições; o que denota por si só contornos de um funcionamento largamente impensado. Por exemplo, permanecem fora de pauta, nos discursos e debates sobre sua prática, tanto o enquadramento político-institucional da mediação - o que inclusive nos permitiria pensar diferenças entre as instituições -, quanto as circunstâncias econômico-culturais nas quais

242 ela tem sido chamada a operar; sendo mais frequente uma discussão “metodológica”, que busca “aprimorar” a mediação, sem no entanto questionar as funções que atualmente lhe são atribuídas.

Certamente, essa condição institucional da mediação está associada a uma variedade de questões: da situação profissional do mediador às concepções de públicos. Em todo caso, tal condição não significa, como no caso da educação museal, um simples recorte contextual, nem uma tipologia educacional específica, mas sim uma *delimitação cognitiva* (Douglas, 2007), uma maneira de se fazer ser como instituição, que eventualmente desperdiça ou ignora inúmeras oportunidades de aprendizagem - um desperdício produzido no mais das vezes por um discurso voluntarista, que se articula em nome do diálogo, do encontro, da experiência, etc.; no mesmo passo em que se compromete com a gestão de uma imagem bem sucedida do trabalho.

Isso porque, entre outras explicações, para se legitimar socialmente, ou ainda, para que seu caráter de convenção não seja desafiado o tempo todo, a instituição precisa se apresentar como uma figura estável, idêntica a si mesma. Segundo Castoriadis (1982: 241), a instituição só pode ser “sendo ela própria o que ela decreta como devendo ser: *identidade da norma a si mesma estabelecida pela norma para que possa haver norma de identidade a si mesmo* [sic]”. Além disso, segundo Güell (2013), para viabilizar uma relação de confiança entre o maior número possível de desconhecidos, as instituições precisam afirmar uma identidade geral: cidadãos, consumidores, etc. Diríamos: públicos, visitantes, enquanto carentes ou beneficiários disso ou daquilo. Todavia, nem sempre essa identidade se generaliza, logo, nem sempre ela é digna de confiança.

Daí a urgência de se imaginar e realizar mediações extrainstitucionais, cuja trajetória de atuação terá estabelecido uma relação peculiar com as próprias instituições. Em relação às instituições, seu posicionamento é decididamente ambíguo, não está fora, nem dentro delas, entende não ser possível ignorá-las, mas não trabalha necessariamente para sua reprodução; por estar *na* instituição, não exatamente *lhe* é contrária, mas não confia simplesmente na organização espontânea das demandas externas que poderiam subvertê-la; por estar *fora* dela, não opera segundo a “lógica conjuntista” da instituição, mas à espreita do que, na ligação de seu posicionamento a um não-pensamento, a uma heterogeneidade, fosse capaz de desconcertá-la, de introduzir-lhe “elementos não conjuntizáveis”.

Parafraseando Castoriadis, tais elementos - que, de resto, seriam justamente os objetos de uma mediação documentária, isto é, de uma mediação interessada na investigação das *consequências* da democracia cultural, mais do que em ser *causa* da democratização cultural - prestam-se a essa “lógica conjuntista”, mas não são absoluta nem definitivamente congruentes a ela. É nesse sentido que a trajetória de atuação do extrainstitucional atravessa as instituições, sem fazer delas seu contexto exclusivo, desdenhando uma espécie de zigzague, de fora para dentro e vice-versa. A propósito, tais são as condições nas quais se poderia experimentar e pensar o dissenso, segundo Rancière (2010): um conflito, não entre diferentes ideias ou sentimentos (pessoais), mas entre diferentes regimes (impessoais) de sensorialidade.

Mas como imaginá-la? Como realizá-la? Aqui temos uma questão a ser desdobrada pelo imaginário instituinte. Transcrevo uma postagem da artista Alice Shintani, em um grupo que debate a mediação extrainstitucional nas redes sociais, e que me parece desenhar um possibilidade de atuação entre outras:

[...] o trabalho de “mediação” (e não sei se esse é o melhor termo) não poderia ser realizado de uma maneira independente de instituições e eventos? o que impediria realizar um trabalho desses, de forma mais autônoma, na bienal por exemplo - tirando a questão da remuneração e garantias trabalhistas (se é que existem)? não se poderia, por exemplo, marcar encontros via redes sociais (ou mesmo panfletando corpo a corpo) na praça da bienal para daí saírem em conversas ou atividades em torno do evento e do parque? a gente não poderia registrar, documentar essas experiências e semear isso pela rede? será que a “media-

ção” não poderia continuar se desdobrando pela net, com contribuições imprevisíveis? daria até para inventar uns “áudio-guias” mais subversivos para serem acessados no pavilhão (tem wifi lá). imagina uma voz contando, quem sabe poeticamente, sobre a polêmica da catraca, dos “murinhos” em frente às entradas, dos portões que só estão abertos pela metade, questionando o olhar institucional, os patrocínios... etc, etc? ou melhor ainda, uns “áudio-guias” gerados pelos próprios/diversos públicos?¹

Certamente, poderia haver tudo isso. Nesse caso, antes de mais nada, trata-se de reconhecer à mediação um espaço próprio de questões; também de promover uma “produção” a partir da recepção (arte *pelo* público), em meio a uma lógica predominante de incentivo à produção como tal (arte *para* o público), reivindicando transformações das próprias políticas culturais que a mediação deve implementar; também de se considerar o espaço de exposição como uma “esfera pública” temporária e fragmentária, e não como um lugar de ofertas consumadas a serem difundidas; como um espaço aberto ao público no sentido de formações emergentes, eventualmente contrapúblicas; um espaço em que, para além dos públicos (educação *para* todos), também os educadores, artistas, curadores e instituições são aprendizes (educação *por* todos).

1 Postagem no grupo “mediação extra-institucional” do Facebook, em 20/9/2014.

Referências

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade* [1975]; tradução de Guy Reynaud. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DOUGLAS, Mary. *Como as instituições pensam*; tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Edusp, 2007.

GÜELL, Pedro. *Crisis de confianza en las instituciones: ¿qué es eso?* s.l.: s.n., s.d., 07 pp. (PDF) [2013] Disponível em: <<http://migre.me/ktnBL>>.

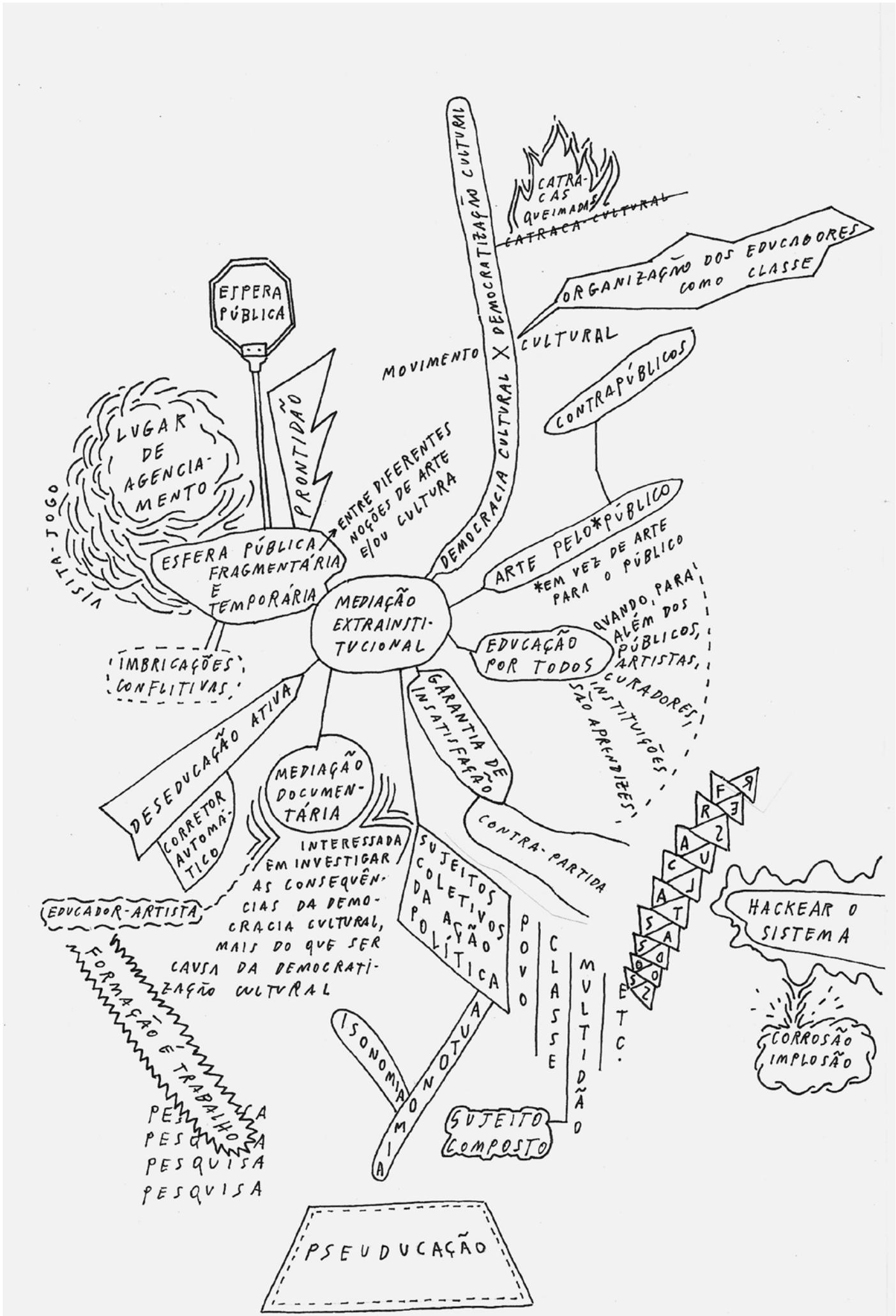
LAFORTUNE, Jean-Marie. *De la médiation à la médiation: le double jeu du pouvoir culturel en animation. Lien social et politiques*, n. 60. s.l.: Érudit, 2008, pp. 49-60. Disponível em: <<http://migre.me/ftWbY>>.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*; prefácio de Néstor García Canclini; tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

MONTERO, Javier R. *Experiencias de mediación crítica y trabajo en red en museos: de las políticas de acceso a las políticas en red. Revistas Museos*, n. 31. Santiago: DIBAM, 2012, pp. 76-87.

RANCIÈRE, Jacques. *Dissensus*; edited and translated by Steven Corcoran. Londres, Nova Iorque: Continuum, 2010.

O MAPA CONCEITUAL DA MEDIAÇÃO EXTRAINSTITUCIONAL foi elaborado coletivamente por participantes do grupo do Facebook *mediação extrainstitucional*. Colaboraram diretamente para a sua construção: Cayo Honorato, Alberto Tembo, Fábio Tremonte, Jorge Menna Barreto, Bruno Makia, Graziela Kunsch e Diogo de Moraes. O ponto de partida foi a série de diagramas da artista romena Lia Perjovschi, exibidos na 31ª Bienal de São Paulo, em particular o diagrama *art education*. Desenhos por Diogo de Moraes.



EPISÓDIOS CONTRAPÚBLICOS

Diogo de Moraes

PERIFERIA É CULTURAL

maio de 2013

No pós-visita a uma exposição, alguns alunos da Caminhar se reuniram espontaneamente e puseram-se a fazer um mapa do bairro onde está localizada a ONG, destacando lugares, pessoas e esquinas que julgavam significativos. A exposição visitada dias antes, na região central de São Paulo, trazia um trabalho do artista Vitor Cesar com a expressão *CENTRO É CULTURAL* em neon. Acharam que o termo podia ser desdobrado em *PERIFERIA É CULTURAL* - fizeram inclusive umas camisetas com essa afirmação estampada. Aí pegaram no telefone e entraram em contato com o núcleo educativo da tal exposição, convidando os mediadores para uma visita ao bairro, tendo como roteiro inicial os pontos mapeados.

PÊSSEGO EM CALDA

outubro de 2013

Foi durante uma visita mediada à mostra *30 x Bienal*, com um grupo de pré-adolescentes da rede pública do ensino, que estiquei meus ouvidos de visitante bisbilhoteiro e me pus a escutar, a média distância, a conversa entre os estudantes e a educadora da exposição - uma jovem estagiária segundanista de graduação. O assunto naquele momento era o trabalho do artista Waltércio Caldas. Um dos garotos, sem pedir licença e desviando totalmente o rumo do papo, lançou a seguinte questão: "A Bienal é de quem? Quem banca essa exposição?". Pega de surpresa, e buscando se situar diante da pergunta, a educadora buscou traduzir para si e para o restante do grupo a indagação do garoto: "Você quer saber de onde vem o dinheiro que paga toda essa estrutura, e a quem pertence a Fundação Bienal?". Ao que o garoto respondeu de forma decidida: "Isso, isso mesmo!". Foi quando a voz e os gestos da educadora-estagiária começaram a dar sinais de embaraço. Balbuciando, ela tentou responder: "Então... essa é uma boa pergunta... veja bem, a Bienal é uma instituição... humm... que pertence a... bem, está ligada ao... ou melhor... ah, eu não saberia te dizer ao certo... já os seus recursos vêm... humm... precisaria falar com minha supervisão para saber..." Quando então o garoto atalhou: "Então tá, enquanto eu não souber direito como funciona esse lugar, e por quem ele é bancado, eu me recuso a conversar sobre esse tal *pêssego em calda*".

novembro de 2011

Correu o boato pelos corredores do principal colégio de Bentonville (EUA) de que um aluno, ao ser sorteado para uma visita ao concorridíssimo Crystal Bridges Museum, deu um jeito de vender o seu bilhete a um colega. Negociado por 15 dólares, o dinheiro do ingresso foi usado pelo garoto para comprar três latas de spray.

VISITA EXCLUSIVA PARA PROFESSORES

setembro de 2014

A Diretoria de Ensino Leste 2 havia circulado entre as escolas de sua rede a informação de que a Bienal de São Paulo - cuja inauguração de sua 31ª edição se daria dali algumas semanas - estava oferecendo visitas orientadas exclusivas para professores, antes que a exposição fosse aberta ao público em geral. Ao receber a circular, Rosana G., professora temporária de História, percebeu nessa nobre oferta cultural uma ótima oportunidade para amplificar as insatisfações dela e de muitos outros professores que se encontram na mesma situação de precariedade profissional. Redirecionou o e-mail para o grupo formado no *Yahoo Groups*, chamado *Professores Temporários do Estado de São Paulo*, acrescentando o seguinte cabeçalho ao elegante convite eletrônico institucional: "Colegas professoras(es), temos uma caixa de ressonância à nossa disposição. A Bienal de São Paulo se preparou para nos receber (em visita exclusiva!). Vocês viram? Proponho fazermos dessa visita um estardalhaço a ecoar pra muito além dos limites do Parque do Ibirapuera. Estou combinando com o meu companheiro, que é assessor de imprensa *freelancer*, de fazermos a informação de mais essa manifestação chegar com a devida antecedência às redações dos veículos de imprensa. Conclamo a todas(os) para esta visita-protesto, a ser realizada no dia 4 de setembro, às 15h. Levem suas faixas, camisetas e cartazes!".

PREFERIRIA NÃO

dezembro de 1953

Parecia um sujeito matuto. Além da fisionomia, seus modos e trajes denunciavam sua condição de recém-egresso da roça. Um caipira, cochichavam alguns. Caiu de paraquedas naquele que seria um marco das comemorações do IV Centenário de São Paulo: a cerimônia de inauguração da 2ª Bienal do Museu de Arte Moderna de São Paulo. Tinha ido ao Parque Ibirapuera sozinho, sem qualquer objetivo explícito. Ao notar a multidão aglomerada diante de um dos pavilhões, o das Nações, resolveu se aproximar. Supôs que o portão de acesso estava prestes a ser aberto, dada a grande quantidade de gente e a inquietação daquele enxame. Sentou-se numa mureta próxima e, pitando seu cigarro, ficou observando e achando graça naquele espetáculo que, sem o saber, o público protagonizava. Dali quinze minutos o portão foi aberto. As pessoas entravam afoitas, aos montes, sequiosas pelo que havia de mais avançado no campo das artes plásticas. O rapaz permaneceu ali por mais de uma hora, sem esboçar qualquer movimento ou intenção de entrar no pavilhão. Foi quando o motorista do patrono Ciccillo Matarazzo, um nortista generoso, se dirigiu ao anônimo com a proposta: "se quiser entrar eu posso lhe arrumar um convite e um paletó...". Ao que o rapaz respondeu com insolência: "preferiria não"

AÇÕES ATIVADORAS

janeiro de 2014

Em sua 18ª edição, o *Festival Videobrasil: Panoramas do Sul* agregou à exposição os chamados Programas Públicos. Entre outras frentes, os programas incluíam ações ativadoras realizadas no ambiente da exposição. Neste contexto foi concebida a ação intitulada Público, pela artista Carolina Mendonça, uma performance desempenhada em diferentes momentos da exposição por atores contratados e dirigidos pela artista. Em linhas gerais, a ação traduzia-se na abordagem feita pelos atores - que em princípio se portavam como público da exposição - junto aos visitantes desavisados da ocorrência daquela performance, que os tinha como destinatários. Ao aproximar-se discretamente de um ou mais visitantes, o ator vocalizava a sentença: "é uma visão comum hoje que, no momento em que nós nos percebemos em público, senão antes disso, uma vez que somos seres sociais desde o início, nós nos transformamos em performers, performando nós mesmos diante de outros". Imbuído desse script, um dos atores mirou, no fundo da sala expositiva, próximo às pinturas da artista Ana Prata, um trio de freiras. Ficou excitadíssimo com a oportunidade que tinha a apenas vinte passos de onde se encontrava. Não fazia a menor ideia do por que uma das freiras, a mais velha, permanecia diante do retrato d'O Russo há mais de dez minutos. Não tinha como saber que a freira associara a feição pintada do russo com a do padre Fernando Bastos de Ávila (falecido em 2010) e que, por isso, orava em silêncio e em pé diante da pintura, sem qualquer afetação litúrgica. Quando o ator se aproximou dela e desatou a dizer em voz alta a frase "é uma visão comum hoje"... foi prontamente interrompido pelas outras duas freiras, que lhe deram um pito: "psiu! não lhe ensinaram que exposição é lugar de silêncio!?"

DEVIR-DINOSSAURO

setembro de 1996

Aquela imensa mostra de ciência sediada no Anhembi - patrocinada por uma gigante da indústria farmacêutica - despertou o interesse do grande público, fazendo afluir para o pavilhão centenas de milhares de curiosos. Réplicas e ossadas de animais pré-históricos, algumas delas vindas do American Museum of Natural History (NY), aterrissavam por essas plagas na esteira deixada pelo filme de Steven Spielberg, *Parque dos Dinossauros*. Os canais de TV usavam a exposição como uma privilegiada plataforma de promoção de marcas e ideologias, gravando com frequência entrevistas hiper-dirigidas com um público embevecido, em sua maioria formado por famílias. Ao abordar uma dessas famílias no corredor central (abarroto) da exposição, um repórter histriônico, com o microfone em riste, gritou a pergunta para a menina caçula: "o que você aprendeu aqui sobre os dinossauros?". Foi o suficiente pra que a menina lhe cravasse os dois caninos na mão, emitindo na sequência um rugido insondável.

MATERIALISMO EDUCATIVO DA BIENAL DE SÃO PAULO (CAPITAL): a teoria crítica como prática educativa

Carolina Oliveira, Rachel Pacheco e Thauany Freire

Este texto foi escrito coletivamente por ex-estagiárias do setor educativo da Bienal de São Paulo.

As opiniões aqui expressas são reflexo do acúmulo das experiências e discussões que, presentes ao longo do nosso tempo de trabalho na instituição, acabaram por extrapolar o expediente ganhando um corpo autônomo, como aparece aqui.

Nossa intenção é endossar a perspectiva crítica em relação a este trabalho e despertar as possibilidades de empoderamento desta classe de trabalhadores.

O dinheiro que receberemos pela nossa contribuição na revista *Urbânia 5*, projeto oficialmente vinculado à mostra deste ano, será totalmente revertido para a luta social autônoma.

O QUE VOCÊ GIRA QUANDO GIRA A CATRACA?

Desde 1951, ano de sua primeira realização, a mostra Bienal de São Paulo já foi montada e desmontada por trinta vezes. Quando este texto começar a circular, em dezembro de 2014, a Bienal estará prestes a desfazer-se de seu conteúdo expositivo novamente, agora pela trigésima primeira vez. Quase nada é original da primeira edição, nem o próprio pavilhão - símbolo máximo da exposição -, que só passou a ser ocupado pela IV Bienal em 1957. Nessa perspectiva histórica, de constante composição-dissolução da mostra, somente uma coisa permaneceu em meio a todo o vai-e-vem das obras (além do espírito de Ciccilo, seu presidente perpétuo, rondando o prédio): um objeto tridimensional mecânico, um signo social vivo, movido pela energia cinética de corpos em movimento. Este objeto, que não é propriamente um monumento, nem mesmo uma obra, mas cuja imagem representa muito melhor do que muito objeto de arte uma síntese material da sociedade: este objeto é a catraca. A catraca, o carro abre-alas, que recebe o público de braços abertos para envolvê-los em seu inesgotável eixo de rotação.

Sabemos que, no cotidiano das visitas, a subjetividade dos visitantes é menos importante do que certas determinações mais objetivas. Falando do ponto de vista de quem trabalha diretamente na engrenagem da máquina, percebemos que apesar de toda a aura mágica que pretende ter a visita educativa, um único educador tem que render e atender ao máximo de público em seu tempo de trabalho, ainda que para isso tenha que receber o dobro de gente em dois tempos mínimos de visita. Se for necessário, estipula-se um tempo hábil pífio para que o grupo que chegou atrasado permaneça dentro do espaço: basta que o educador faça o grupo girar a catraca na entrada e na saída. Aí já se concretizou o mais fundamental da visita. É responsabilidade primeira do educador fazer girar a catraca e as cifras de público. Em seguida, deve garantir neste entretempo a integridade física dos objetos de arte, porque cada negócio ali exposto tem valor de mercado e é assegurado por cifras inimagináveis: às vezes o preço pago só para que um determinado objeto fique ali parado custa muito mais do que o salário de uma porção de funcionários (o conteúdo da visita, pelo que percebemos em nossas próprias atuações, pouco importa: a livre e espontânea legitimação da máquina fica por conta do grau de deslumbramento que o educador atingiu em relação ao discurso-poético-institucional ao decorrer de sua formação).

O que isso tudo quer dizer? Quanto mais público a Bienal mobiliza, mais ela se valoriza. E quem ganha com isso? Os visitantes ganham experiências (seja lá o que isso significa), os educadores, que são os principais agentes da rotatividade da catraca, ganham um salário (ou ajuda de custo) que mal permite pagar as contas da vida em São Paulo (Capital). E, de alguma forma muito abstrata porém real, já que a entrada é gratuita e o dinheiro não vem líquido da bilheteria, todos os tipos de investimentos feitos pelos patrocinadores da exposição são motivo de grande prestígio social. Mas não apenas: se o

orçamento de uma Bienal chega a custar 251 milhões de dinheiros, nenhuma grande corporação ou agência estatal ou bancária de graça - tamanha mobilização de capital só se faz possível porque se *produz valor ali*. É importante lembrar que os montantes investidos são cada vez mais estratosféricos, sobretudo a partir da 29ª Bienal, que marcou tanto um momento de pesada revitalização financeira quanto de estruturação do educativo como setor fixo na divisão social do trabalho na instituição - coincidentemente ou não, foi o ano que marcou um dos maiores públicos da história da mostra.

Criticar a Bienal em relação aos seus conteúdos é algo muito banal. A crítica é parte integrante, e muito importante, do mundo da arte oficial. Mas a crítica só aparece, *dentro da instituição*, em torno de certos assuntos, mas nunca se fala da Bienal como sistema econômico no interior da lógica capitalista. Não é permitida a apreciação materialista da arte contemporânea, ou os educadores perceberiam que trabalham para uma espécie de bolsa de valores, e que recebem no fim do mês (se recebem no fim do mês) um valor muito menor do que o valor que produzem ao trabalhar fazendo a catraca girar. Imagine só então se os educadores se aprofundassem na crítica ao trabalho na Bienal e, refletindo sobre a exposição com esse grau de implicação, passassem a sabotar o discurso-poético-institucional para mediar ao público a relação triplíce entre a mostra, a arte como mercadoria e o mercado financeiro global! Ou se revelassem ao respeitável público que a presença deles ali tem importância igual ao número que eles somam no relatório de público. Não é a toa que a coordenação do educativo sempre temeu a possibilidade de qualquer ação direta: uma greve educativa! Ou mesmo um sequestro de público: ao invés de propor qualquer percurso dentro do prédio, o educador convida o público para rolês pelo parque.

É à Fundação Bienal de São Paulo, como máquina do mercado de arte movida desde o princípio pelos números extraordinários de público, que se dirige esta crítica. E esta crítica é redigida justamente por pessoas que, um dia, já foram parte da engrenagem que gira a catraca, operárias que fizeram mover a máquina. Esta crítica à *economia política do espaço expositivo* foi feita a partir do acúmulo de experiências de gente que participou efetivamente do proletariado do setor educativo, uma crítica aliás que não foi possível difundir amplamente durante o tempo em que nos pesava o crachá no pescoço e que nosso corpo estava envolto pelas logos dos patrocinadores multinacionais - as retaliações oficiais por parte dos supervisores ao nosso comportamento "crítico demais" pareciam motivos morais para demissão. Hoje, ironicamente (ou não), estamos sendo pagas pelo dinheiro desta mesma instituição para criticá-la publicamente em uma publicação contemplada pela curadoria da exposição. Assim, explicita-se o limite territorial onde a crítica radical é permitida na Bienal: como linguagem de arte, a expressão pode ser livre - mas como expressão da consciência de classe, não.

ONDE FICA A FRONTEIRA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO?

É curioso como no dia da abertura da exposição, entre pulos e sorrisos, há um fato pairando sobre toda a equipe de educadores: o coro dos contentes está formado. Este coro é resultado de um longo processo de “formação” que antecede o início do evento e que conta com um bem armado falatório sobre os valores da Instituição, sobre o conteúdo da Obras ali expostas e sobre os adequados procedimentos para lidar com o público. Aliás, um dos apelos que mais afinam este coro é aquele relacionado ao caráter público das exposições, apelo que adocica a atuação de qualquer educadora e educador.

Zelando pelo público do educativo, na sua maioria composto por crianças e adolescentes em “excursão” compulsória, educadores e educadoras sentem-se na linha de frente da democratização da arte, uma vez ampliando e facilitando o acesso gratuito àquelas obras tão valiosas. Invoca-se para essa missão democrática, aceitamos trabalhar sob a cínica posição de voluntários, para que possamos dissimular a nós mesmas a precariedade da nossa condição. Aceitamos nos submeter ao democrático sistema de trabalho, onde qualquer um que tenha tentado uma mínima manifestação insurgente - seja contra o atraso de pagamentos ou contra as exigências mais insólitas por parte dos coordenadores - tenha percebido que para o corpo diretivo ‘democracia demais atrapalha a democracia’.

O que se esconde ali, embora mal, é o fato de que o público e o privado se embarçam como realidades diretamente dependentes, onde nitidamente o privado é a finalidade última da relação. O privado orienta e dá qualidade ao que há de público. Acima de tudo, o espaço da Bienal é um sítio privilegiado da avaliação de obras privadas, sejam elas propriedade do artista ou do mecenas que a quer ainda mais valiosa. Vale lembrar que Ciccilo Matarazzo, além de dividir charutos importados com os industriais da nascente economia paulista, era um notável membro do mecenato internacional. Essa avaliação depende do público, a condição necessária da acumulação de comentários, experiências e polemicazinhas (por isso quanto mais “radical” melhor) que fazem a obra sair dali mais rentável do que entrou. Sair de lá “valendo” menos não vale. Qualquer gesto que insinue contato parece ser um disparador e tanto: dispara de nervoso o coração tanto dos seguranças terceirizados quanto do batalhão de “guardadores” de obra e educadores que se ocupam, acima de tudo, de proteger o bem privado do público.

Há também, dentro daquilo que ronda a realização das Bienais, uma confusão entre os conceitos de público e de Estado. E se hoje uma boa parte do financiamento tem origem estatal é porque a base de contagem do público - novamente ela, a Catraca - contabiliza uma quantidade suficiente para justificá-lo. A democracia é assim equivalente à massificação. Não é à toa que os educadores se dobram em mil pra conseguir administrar o itinerário do seu grupo escolar em meio a aquele espaço expositivo apinhado de gente e de vozes.

Bem recorrente é a competição pela mediação de uma determinada obra: os educadores até formulam estratégias para conseguir posicionar um grupo escolar diante de uma obra antes que um colega de trabalho o faça. E essa competição é apenas extensão do clima geral que ganha o educativo. É aí que o feitiço do público volta contra os enfeitados. De missionários da democracia cultural a administradores privados dos próprios interesses, vai um átimo. É o que revela o nítido “salve-se quem puder” que vira a equipe do educativo. A noção de “público” deve estar presente apenas quando posta em termos poéticos-institucionais, e exercitada estritamente no momento da “visita educativa”. O que é compreensível, tendo em vista o tom policialesco que domina em qualquer ambiente de trabalho. Paira no ar (e no corpo) o medo de sermos demitidos ou de termos nossos “filmes-queimados” diante dos nomes que dominam os setores educativos de São Paulo - admitindo que, para esta formação específica em arte-educação, é a rede de instituições de cultura da cidade que constitui o mercado de trabalho. Abre-se aí uma competição complexa por influência, uma corrida generalizada pelas redes de contatos mas em clima de concorrência. Importante lembrar que o educativo permanente da Fundação Bienal nasce sob a tutela de todos grandes educativos - e empregadores - da cidade. Se receber o público é um meio de trabalho, seu fim é, e só poderia ser, privado.

O QUE VOCÊ VIRA QUANDO VESTE A CAMISA?

A 29ª Bienal inaugurou um projeto de educativo permanente que crê na necessidade de um setor educativo para que a Arte alcance o maior número de pessoas, transformando suas vidas. Assim, se faz necessário um exército de educadores que farão a ponte entre arte-e-público, a ligação entre o discurso e a materialidade dos trabalhos e sua realidade apreensível. A formação desse exército só é possível porque estas educadoras e educadores são, antes de tudo, estudantes.

Quando estas e estes estudantes vestem a camisa (estandarte de patrocinadores) da Bienal, espera-se que viam arte-educadores habilitados a professar os valores dessa Arte. Mas viramos também estagiárias e estagiários contratados através de um frágil vínculo que, tanto nos unia como exército de educadores da mostra, quanto nos descaracterizava como categoria de trabalho, por vezes impedindo nossa organização como classe ou facilitando o controle sobre o nosso pensamento crítico.

Para vestir a camisa, no entanto, é necessário merecê-la. Assim, passamos por meses de treinamento, controle do corpo e produção de conteúdo, trabalhando pela exposição intelectual e fisicamente, sendo cobradas como profissionais mas escutadas como estudantes (ao contrário do que enunciara Paulo Freire: como sujeitos inacabados, sem real capacidade crítica e criativa). A Bienal democrática, aberta à reflexão, de "espírito investigador" e flexibilidade - como é dito no texto educativo/curatorial - exigia educadores atentos às hierarquias e respeitosos a um patronato difuso, respondendo em primeira instância a supervisores que, tanto são reguladores do funcionamento, quanto são igualmente explorados pela máquina. Ao mesmo tempo que sacralizava a tarefa educativa, promovia um tipo de sacrifício de seus estagiários, porque não dava tanta ênfase à necessidade dos salários serem pagos em dia, ou ao fato de que as crises dos estagiários eram urgências trabalhistas. O controle do corpo, do tempo, as exigências sobre o trabalho intelectual e braçal representam o mesmo processo que a máquina educativa aplica para as massas: a arte e a educação realizadas como projetos civilizatórios.

Como em uma *missão humanista*, tínhamos a honra de participar de tal projeto, e sua remuneração era apenas um bônus, o valor do trabalho, messianicamente, deveria residir em sua beleza e potência. Dessa forma, nosso empregador, comprador de nosso único bem - a força de trabalho - se reservava ao direito de atrasar constantemente nosso salário, fazê-lo com valores diferentes dos acordados ou ameaçar descontos. Em um processo seletivo, como era o caso da primeira fase do ano de trabalho, não aparecer por falta de dinheiro para o transporte era tido como "uma seleção natural".

Dessa forma, ao final de uma seleção que exigia também, e quiçá principalmente, o amor à camisa, o estudante tornava-se estagiário. De 500 estudantes "formados" pelo curso (que já era trabalho, pois produzia-se conteúdo), apenas 200 e tantos eram admitidos e premiados com o cargo de *arte-educador*. A máquina educativa já estava a pleno vapor, produzindo inclusive as peças sobressalentes: o excedente de trabalhadores. O clima de "escolhidos" para a missão civilizadora da arte educação foi coroado com uma contratação - e demissão - em massa, celebrada, no fim da primeira fase, em um arraial da firma.

A esse ponto, a camisa passa a ser literal, e pesar como tal. Assim, exige-se trabalhadores e trabalhadoras que sejam dóceis, assépticas, educadas (ou seja, normatizadas segundo a moral institucional), que cumpram metas diárias, molas de uma engrenagem que poderia funcionar mesmo sem supervisão.

Foram tornados quadros permanentes dos funcionários da instituição os mais altos postos do educativo. O exército de trabalhadores da base, as e os educadores, que fundam pontes e transformam vidas, ainda hoje existem na Bienal por frágeis contratos de estágio, mal remunerados (quando o são, já que agora a preparação fundamental para o trabalho é considerada como prêmio), ligados a uma percepção duvidosa de educação para "inclusão".

Ainda assim, nessa máquina onde os dentes da engrenagem somos nós educadoras, resistem espaços. Posto que esse sistema tenta se justificar pela liberdade e inclusão, ele tem que lidar também com as maravilhosas contradições que evocam tais conceitos. Com as atenções voltadas ao giro da catraca e seus números, a verdade é que ninguém percebe como e pra quê usamos nossas camisas.

PODE A ARTE TRANSFORMAR A VIDA?

Em arte-educação acredita-se que, com a junção dessas duas partes (arte e educação) “pode-se naturalmente transformar o mundo e o indivíduo que nele habita” - é o que nos ensina o texto curatorial do educativo da Bienal -, sendo a instituição cultural o lugar deste encontro, um possível espaço de transformação. (Como se bastasse ao indivíduo visitar uma exposição na perspectiva educativa, para provocar uma transformação do seu “eu” e seu mundo). Não se pode naturalizar o discurso da arte-educação dessa forma: arte e educação não são revolucionárias por natureza, mas são valores socialmente concebidos que, juntos, dão luz a um discurso bem menos revolucionário e libertador do que se julga ser, sistematizando os grandes centros e instituições culturais como máquinas de (re) produção do mundo e dos sujeitos. É dentro deste quadro que a Fundação Bienal de São Paulo alcança sua enorme relevância.

Para atuar, o Setor Educativo parte de determinados valores de Arte extrínsecos ao indivíduo e à comunidade, mas intrínsecos ao mercado. Sob a forma de objeto de consumo rápido e pouco reflexivo, as obras de arte apelam para os sentidos do corpo humano sem necessariamente fazer sentido para a cabeça. Elas brilham, piscam, giram e berram, estimulam o corpo todo, só não estimulam o indivíduo a pensar. Por essa razão, sendo a produção artística incapaz de se relacionar com o indivíduo ou com o mundo de modo mais profundo e transformador, cabe ao educador ser o mediador que vai religar essa cultura produzida ao indivíduo consumidor. Nessa relação não há crítica, não há transformação, não há revolução, apenas consumo. Entre assumir que o lugar do problema está na produção artística, a qual perdeu laço com o mundo e firmou lastro com o dinheiro, e a consequente necessidade de sua transformação, prefere-se pensar que o problema está numa má formação do indivíduo e que, portanto, é ele quem precisa ser transformado. A única transformação aí é do indivíduo em sujeito consumidor de cultura. Assim, aquela educação que previa em seu discurso uma relação criativa e livre entre o indivíduo e a obra de arte gerou um sujeito submisso e consumidor de cultura, pouco capaz de transformar a si mesmo ou o mundo em que vive.

Valores relacionados à educação também são invocados para dar acabamento ao discurso da arte-educação. Nessa fórmula o indivíduo é colocado no centro do processo educativo, trazendo para estes elementos afetivos e subjetivos. Desse processo resulta uma multiplicidade de conhecimentos de acordo com as necessidades e desejos individuais. Constrói-se, desse modo, uma imagem enviesada do mundo, que passa pelas necessidades e desejos do “eu”. Por ser extremamente subjetivo, o conhecimento construído a partir desse processo está isento de críticas partilhadas, protegido pelo “eu” individual e construído além da comunidade. Mesmo nessa construção subjetiva, não há uma liberação do “eu” e do seu mundo, pois sua construção e expressão se dão através de determinados valores de arte e cultura, estando, assim, submissos a esses valores. Nesse complicado processo, cabe ao educador mediar essa relação truncada entre o indivíduo e essa cultura que lhe foi expropriada, completando sentido à complicada linguagem da arte, tudo isso sem parecer direcionar o conhecimento para lado algum, criando a ilusão de que o conhecimento está mesmo nas mãos do indivíduo.

Na pedagogia da arte-educação institucional, o último lugar em que a construção do conhecimento de si e do mundo está é na autonomia do indivíduo em circular, refletir, se expressar. O discurso da arte-educação faz parecer que a participação em atividades culturais realizadas por grandes centros culturais e patrocinadas pelo Estado, por bancos e grandes empresas pode ser revolucionária, pode dar ao indivíduo liberdade e autonomia, mas não pode. As relações de forças da arte, cultura e educação produzem e mantêm um mundo e um sujeito para nele viver de acordo com valores ligados ao mercado. A arte-educação está, portanto, de acordo com esses valores, produzindo massivamente público para consumo dessa arte contemporânea que não comunica nada, um signo sem significado. Ela é tão insignificante quanto o indivíduo que transformou, um sujeito incapaz de dar sentido a si mesmo e ao mundo.

Antes de tudo busca-se refletir, compreender, propor. Nenhuma tarefa fácil: refletir é longo, compreender é complexo, propor é distante.

Usamos o formato de um relatório que é proposto pela coordenação do Educativo Bienal como forma de avaliar e repensar todos os dias as nossas visitas na exposição e que é proposto para professores falarem sobre a sua experiência ali. Repensar uma hora e meia de muitas ideias, leituras de obra, conversas, de muita intensidade.

Como falar de tanto em tão simples cinco parágrafos?

Quanto mais, falar de uma vida inteira que já vivemos, desde o curso de formação até este ponto que nos encontramos da exposição.

Tivemos emoções junto aos novos colegas, tivemos problemas com pagamentos, com transporte, com a enorme evasão daqueles que poderiam vir a trabalhar com a gente na exposição. Passamos por um curso cheio de arestas, aberto, sem remuneração, que no final das contas pareceu nem ser absolutamente necessário para se trabalhar; pareceu, antes, apenas uma seleção de trabalho, bem menos do que toda a amplitude de caráter formativo que ele poderia ter.

Fomos divididos em diferentes classes, diferentes salários, diferentes contratos. Fomos colocados a maioria como estagiários em meio a alguns formados (graduados) e alguns profissionais (com experiência na área), todos com contratos temporários e pouco vínculo. Pouco vínculo com a instituição, pouco vínculo com tudo que nos acompanha nessa jornada.

Mas ainda assim, estamos aqui da maneira mais propositiva possível, pensando o que poderia fazer o nosso trabalho mais potente, mais profundo.

Assinado: Um grupo de educadores da 31ª Bienal



bienal
educativo



AVALIAÇÃO DE VISITA PELO EDUCADOR BIENAL

NOME DO EDUCADOR EDU (cador)

HORÁRIO DE INÍCIO E TÉRMINO DA VISITA 15 ABRIL - 12 DEZEMBRO 2014

1. Sequência de Obras
2. Foi possível estabelecer um fio condutor? Qual o assunto privilegiado na visita?
3. O grupo influenciou na escolha da sequência das obras? Como?
4. Pontos fortes e pontos fracos da visita
5. Ocorrências
6. Cite frases mencionadas na visita.

1.) ENTREVISTA CRITÉRIOS VARIÁVEIS E NÃO CLAROS

- 1ª FORMAÇÃO: NÃO REMUNERADA + CORTE SELETIVO
- 2ª FORMAÇÃO: POUCO REMUNERADA
- INÍCIO DA EXPOSIÇÃO
- ENCONTROS E DESENCONTROS
- FECHAMENTO

2.) a) "CONFLITO E COLETIVIDADE"

- b) "CAFÉ DOCE, CAFÉ AMARGO E CHÁ"
- c) BUROCRACIAS

3.) NÃO. ESTAVAM DISPERSOS.

4.) PONTOS FORTES: O GRUPO CRIOU LAÇOS ENTRE SI, DIALOGOU COM OS ARTISTAS E SE APROPRIOU DO PARQUE

PONTOS FRACOS: HOUVE POUCA OU NENHUMA RELAÇÃO ENTRE A INSTITUIÇÃO E A PROPOSTA CURATORIAL

5.) O GRUPO TEVE QUE LIDAR COM ALTERAÇÕES DE TRAJETO E TEVE SEUS ROTEIROS PRIVADOS PELA CENSURA DE ALGUMAS OBRAS

- A FALTA DE DIÁLOGO ENTRE EQUIPES DIFICULTOU O BEM ESTAR DA VISITA
- O GRUPO SE REUNIU PARA AFONTAR AS DIFICULDADES

6.) "VAMOS PENSAR JUNTOS COMO VIR VESTIDOS"



AVALIAÇÃO DE VISITA PELO EDUCADOR BIENAL

NOME DO EDUCADOR _____

HORÁRIO DE INÍCIO E TÉRMINO DA VISITA _____

1. Sequência de Obras
2. Foi possível estabelecer um fio condutor? Qual o assunto privilegiado na visita?
3. O grupo influenciou na escolha da sequência das obras? Como?
4. Pontos fortes e pontos fracos da visita
5. Ocorrências
6. Cite frases mencionadas na visita.



AVALIAÇÃO DA VISITA PELO PROFESSOR

NOME DA ESCOLA/INSTITUIÇÃO _____

NOME DO PROFESSOR _____ Área de atuação _____

Email (para receber nossa programação) _____

PROFESSOR FEZ CURSOS OFERECIDOS PELA BIENAL? () SIM () NÃO

NÚMERO DE ALUNOS _____ FAIXA ETÁRIA _____

DATA ___/___/___

Sobre a chegada:

1. Como foi a recepção do grupo do Ônibus até a Bienal?
2. Como foi a relação na entrada (seguranças, guarda volume, etc.)?

Sobre a Visita Educativa:

1. Houve clareza na colocação das idéias?
2. Foi possível perceber relação entre as obras do percurso?
3. Destaque os pontos positivos e negativos da visita:
4. Sugestões:

Relatório do Educativo da 31ª Bienal

No dia-a-dia da exposição, uma das ações que nós, educadores, realizamos, é o preenchimento de uma avaliação de visita: em uma folha sulfite, um dos lados é dedicado à avaliação do professor acerca de todo o processo da visita, no que diz respeito à relação do grupo com a Bienal (receptivo, guarda-volumes, educativo etc.), e que ele preenche no decorrer ou ao final do trabalho educativo, conforme combinado com o educador responsável pelo seu grupo; no verso, os educadores da exposição escrevem a sua avaliação da visita, dentro do tempo que a escala do dia reserva para isso. Contudo, às vezes o preenchimento do relatório fica espremido por outras atividades, o que dificulta um momento de reflexão e escrita sobre a visita. É até por isso que, em alguns momentos, o relatório pode acabar assumindo um perfil mais protocolar.

O aspecto desses formulários é o de uma série de questões, que têm por objetivo organizar e provocar a reflexão sobre o que ocorreu durante a visita. Esse recurso tem sido utilizado pelo Educativo Bienal (nesta configuração) desde 2010, de modo que, ao longo das cinco exposições que ocorreram desde então, ele vem sendo reformulado a partir de revisões, sugestões e avaliações feitas junto aos educadores que atuaram em cada uma dessas mostras.

Na 31ª Bienal (2014), o modelo de formulário de avaliação de visita apresentado era o mesmo desde a 30ª Bienal (2012). Assim que a exposição abriu, a orientação da coordenação do educativo foi de observar e, caso fosse necessário, propor uma revisão das questões que o formulário trazia. Muitas delas começaram a ser compreendidas por alguns educadores de maneira protocolar e até mesmo como guias do que se ater durante a visita a fim de preencher o relatório. As perguntas não necessariamente estimulavam respostas reflexivas, mas bastante objetivas. Ou seja, o que, em outros anos, pareceu satisfatório, começou a se mostrar insuficiente - ou mesmo dirigido demais, limitador - para parte dos educadores da 31ª Bienal. Alguns deles, se apropriando da capacidade reflexiva que a prática do relatório proporciona, ignoravam as perguntas e abordavam suas questões em textos corridos.

Em reunião com seus grupos, os supervisores que perceberam o incômodo com o relatório em seus educadores, pensaram alternativas e alterações nas questões: “o que gostaríamos que os professores respondessem?”, “por que determinadas perguntas provocam respostas insuficientes?”, “o que eu gostaria de colocar no relatório, mas não vejo como?”. Assim, faltando um mês para terminar a mostra, um novo modelo foi estruturado e implementado, um novo formato que

se preocupa em estimular mais reflexão na hora da escrita e nem tanto automatismo, postura protocolar ou modelos de resposta, assim como uma maior participação dos alunos dos grupos agendados no preenchimento das questões dedicadas ao professor.

O modo de preencher o relatório está submetido à autonomia do educador e se configura como um instrumento que guia um processo reflexivo dentro da própria prática educativa. Ele não serve como elemento de avaliação por parte da supervisão, coordenação ou qualquer outra instância; tampouco serve para elaborar estatísticas de quantidade/qualidade do serviço - algo que, talvez, as questões do modelo anterior não deixavam tão claro. É importante considerar a finalidade principal desse relatório: um dos recursos que o supervisor tem para mapear questões recorrentes nas práticas dos educadores de seu grupo, a fim de subsidiar propostas de formação continuada durante o período de trabalho. Além disso, a cada ano, os relatórios também alimentam um banco de dados do Educativo Bienal para investigar possibilidades de construção da prática educativa da visita.

Para citar um exemplo de formação continuada com base direta nos relatórios: em um dos grupos, a supervisora propôs que lêssemos os relatórios que nós mesmos havíamos escrito ao longo da exposição e refletíssemos sobre o que havia de recorrente, que obras apareciam mais nas visitas e porquê; se a maneira de preencher o relatório havia se modificado desde o começo da exposição e como, etc. Em seguida, nos juntamos para discutir em grupo e solucionar algumas das questões juntos, entre educadores e supervisão, na troca das experiências. Outro ponto importante da existência do relatório é o de proporcionar o diálogo entre a expressão escrita e a oral, uma vez que, por vezes, em rodas de conversa e troca de experiências, alguns educadores são mais tímidos enquanto nos relatórios descrevem e problematizam diversas questões; também podendo ocorrer o contrário.

O relatório tem se mostrado relevante na prática educativa como um dos recursos possíveis que pode ativar a reflexão e autocrítica sobre o próprio caminho dentro do universo da educação e para fornecer material de pesquisa e amparo às propostas que a equipe da supervisão elabora para continuar os estudos e formações durante o trabalho. Além disso, não se pode perder de vista sua existência e presença dentro do projeto do Educativo permanente, que também se propõe a uma formação continuada.

Paulo Delgado, educador da 31ª Bienal

AVALIAÇÃO DE VISITA PELO EDUCADOR BIENAL

NOME DO EDUCADOR _____

HORÁRIO DE INÍCIO E TÉRMINO DA VISITA _____

- 1) Crie um mapa conceitual (fluxograma) da visita incluindo temas abordados e suas relações com as obras;
- 2) Sobre o acolhimento: Descreva como foi realizado, se houve alguma solicitação por parte do grupo ou do professor e quais foram as estratégias utilizadas para conhecer o grupo e seus interesses?
- 3) Teve alguma ação poética, ateliê durante a visita? Qual foi a atividade realizada? Como essa ação foi integrada ao roteiro e às discussões propostas?
- 4) Houve algum momento marcante com o grupo? Cite-o.
- 5) De que maneira o fechamento da visita foi conduzido?

AVALIAÇÃO DA VISITA PELO GRUPO

NOME DA INSTITUIÇÃO _____

NOME DO PROFESSOR _____ ÁREA DE ATUAÇÃO _____

Email (para receber nossa programação) _____

PROFESSOR FEZ CURSOS OFERECIDOS PELA BIENAL? () SIM () NÃO

NÚMERO DE ALUNOS _____ FAIXA ETÁRIA _____ DATA ___/___/___

Seu relato contribuirá para o aprimoramento de nossas ações educativas e atendimento ao público. Não poupe palavras.

Sobre a chegada

- 1) Como foi a chegada (ônibus/percurso) e a recepção (atendimento/guarda-volumes/catraca) do grupo na Bienal?
- 2) Como foi o atendimento/relação do grupo com os outros funcionários no decorrer da visita (seguranças/apoio/bombeiros)?

Sobre a Visita

- 1) Houve um preparo em relação à exposição antes do grupo vir à Bienal?
- 2) Como os temas, obras e relações estabelecidas durante a visita podem se desdobrar no cotidiano escolar do grupo?
- 3) Quais momentos e temas levantados pelo grupo foram marcantes durante a visita?
- 4) Vocês fariam algo diferente na visita?

Como ENSINAR coisas que não existem

Ricardo Baitz

A 31ª Bienal de São Paulo é um convite ao diálogo. Seu eixo-chave, “Como (...) coisas que não existem”, indica o inacabamento e a necessidade de participação das pessoas. A omissão do verbo da frase é proposital, e caberá a cada pessoa preenchê-lo com uma palavra. O que torna o evento múltiplo: é possível encampar o desafio de abordar “Como *aprender* coisas que não existem” em uma manhã e, no dia posterior, propor a si mesmo outras experiências: “Como *usar* coisas que não existem” e “Como *imaginar* sobre coisas que não existem” são algumas destas.

As obras expostas estão bem distribuídas e em número razoável, sendo perfeitamente possível percorrer a Bienal em um único dia e exaustivamente catalogar tudo aquilo que pode ser visto ou sentido. Mas a melhor estratégia talvez seja a de se permitir algumas visitas à exposição, todas incompletas e inconclusas, com o constante desafio de revelar algo que esteve eclipsado no passado, e por isso invisível aos nossos olhares: aquilo que para nós - ou que para a nossa sociedade - não existe.

Em um espaço plural, é quase natural percebermos certas instalações com maior aderência à temática-chave da curadoria, enquanto outras obras abordam o assunto valendo-se de uma perspectiva mais transversal. O conjunto, entretanto, se faz muito bem articulado, permitindo ao público um espaço para reflexão sem conclusões pré-estabelecidas.

Neste ambiente, onde tudo é intencional e nem tudo é explicado, o visitante atento descobre que, para abordar coisas que não existem, é necessário assumir uma forma ativa diante das expressões artísticas. Em uma exposição clássica, a obra de arte é quase sempre o centro das atenções, enquanto cabe ao visitante uma postura passiva. Na exposição clássica curiosamente *ele, o visitante, é aquilo que não existe*. Já na intencional atmosfera da 31ª Bienal, o público é convocado a fazer parte das experimentações artísticas e a refletir sobre sua participação e interferência na exposição. Ele se torna, assim, mais um elemento da obra e ganha lugar na exposição.

Estive cinco vezes na Bienal, e em quatro destas aguardei a formação dos grupos do Educativo. Foram quatro trajetos diferentes e interessantes, em especial porque alguns educadores-líderes trataram de explicar certos fundamentos curatoriais indispensáveis. Compartilho agora duas dessas experiências.

A primeira experiência se fez em uma tarde de sábado, após uma breve caminhada pelo entorno do edifício da Bienal, sob a atmosfera de um passeio recreativo. Após ser recebido pelo serviço de informação, indicaram a necessidade de aguardar alguns minutos até a formação do grupo, e que a intervenção “Biblioteca” poderia ser consultada até o início das atividades. O líder do grupo solicitou uma breve apresentação das pessoas, com a indicação que comentassem o objetivo pessoal da visita, profissão e outros dados que auxiliassem a nossa aproximação. A condução foi para que observássemos o próprio saguão da Bienal, e a obra-mural *Wall, Work, Workshop* por um período de cinco minu-

tos, escolhendo algum fragmento da obra para discussão. Esse painel, pintado diretamente nos vidros do edifício, problematiza inúmeras questões nacionais e internacionais, e a devolutiva dos membros do grupo revelou lentamente a personalidade, os interesses e a forma como cada pessoa interpretava momentos da obra. Entendo que essa foi a medida para que o líder propusesse a leitura das obras mais *sombrias* da exposição, fazendo-nos discutir territórios, raça, religião, direito à vida, aborto, sexo, sexualidade e outros temas, inclusive a questão estética da obra de arte. O fato do grupo ser composto por adultos foi determinante neste aspecto, e o percurso realizado incluiu a visita ao *Espaço para abortar*, instalação que convidava o visitante a adentrar a estrutura do ventre materno e ouvir depoimentos de mulheres a respeito de experiências de aborto. No acesso ao piso superior, observamos a obra *Map*, uma estrutura mural com representação cartográfica livre, projetando o mundo conhecido - e o sonhado - e suas divisões étnicas, políticas, sociais, culturais, religiosas, com um tempo razoável para observação e discussão. Neste roteiro, o líder enfatizou obras como *Voto!* e *Violência*, que trazem a discussão da estrutura estatal e o aparelho policial-militar, tema presente em muitos outros momentos da exposição e sobre os quais também fomos convidados a refletir.

O líder buscou, dentro dos limites, um percurso plural, e questionou quais sentidos despertávamos ao ver uma instalação que reunia folhas de latex com estruturas de ferro. Embora seja rico descrever a sensação que o olhar aos objetos nos proporcionava, a existência de inúmeras placas “Não tocar / Do not touch”, embora compreensíveis, eram incômodas a uma mostra que se propõe a engajar as pessoas.

Foi muito importante o líder informar que muitas obras eram coletivas, pois as pessoas que participaram da sessão desconheciam que a arte pode ser produzida desta forma, assim como o fato de artistas internacionais terem se associado a grupos brasileiros por longos períodos para a produção destas obras.

À medida que o trajeto se fazia realizado, passei a mentalmente questionar as intenções do líder e seus interesses pessoais. Em muitas passagens o tempo para apreciação da obra foi por demais pequeno, e se houve pouco espaço para conversas por um lado, por outro o número de obras e instalações visitadas foi grande. O trajeto escolhido não foi informativo nem formativo: é quase certo que a intenção do líder foi a de propiciar incômodo a nós mesmos, fazendo emergir e pondo em xeque valores íntimos, que poucas vezes são discutidos.

A segunda experiência ocorreu em um domingo, próximo ao horário de encerramento da exposição. Desta vez não houve apelo para a leitura dos livros como forma de empregar o tempo até o início das atividades do grupo, que foi formado com um público mais plural, incluindo diversas crianças.

A líder do grupo foi habilidosa na condução, embora o número maior de pessoas impossibilitasse certas dinâmicas. A presença das crianças, neste caso, foi decisiva para o trajeto, que contou com passagens por obras mais leves e discussões mais horizontais. Temas como tortura, transsexualidade, religião, aborto e outros foram excluídos da perspectiva do grupo, que não explorou o espaço do saguão da Bienal, e percorreu os pisos superiores do pavilhão. Contudo, a líder explorou a subjetividade de muitas obras e acrescentou informações importantes que, embora não pudessem ser completamente compreendidas por certas crianças, foram bem recebidas pelos adultos. É interessante notar como certas obras são interpretadas de um certo modo pelo universo infantil e de outro modo pelos adultos. É o caso de *Cidades à margem do rio*, instalação que traz imagens do sofrido cotidiano de pessoas que vivem próximas a importantes rios. Nas gravuras, violência e temor se fazem facilmente percebidas. E, no centro da sala, enormes peças de favos de abelhas, com diferentes colorações, texturas e odores que exercem um efeito

hipnótico às crianças, despertando diferentes sentidos. O contraste geralmente não é percebido pelas crianças, e tampouco foi mencionado pela líder, que contudo trouxe-nos informações sobre a diminuição da população de abelhas nessas comunidades, por ocasião da poluição e destruição dos recursos naturais. O público adulto, por sua vez, pôde explorar o entorno dos favos e associar que, além da diminuição da população de abelhas, está em curso o extermínio das formas tradicionais de vida.

O trajeto terminou na obra *Martírio*, instalação que homenageia líderes e pessoas anônimas que lutaram por diversas causas. A obra, composta por duas enormes pinturas, motosserras, capacetes, cabeças de caveiras, armas e arame farpado, exala a violência do processo histórico e do atual sistema econômico e social. Por vezes imaginei se aquela instalação era apropriada às crianças, e foi muito interessante ouvir a indagação de uma delas a respeito dos totens que guarneciam a instalação: “-Eles são índios? Pois vi gente assim na televisão, e eram índios...”. A fala



Fotos: Leo Eloy /
Fundação Bienal

da líder foi precisa ao confirmar a informação e explicar que a obra retratava os múltiplos conflitos pela terra na região Norte do Brasil, embora haja referência a outros lugares.

Faço a ressalva que, neste caso, muito importante seria ter percorrido o espaço *La escuela Moderna*, local que possibilitaria às crianças conhecer o “sistema educativo” e as penitências, que vão desde instrumentos pedagógicos de tortura e imobilização, até recintos de terror e isolamento (como uma cela planejada para castigos, que mantém o aluno infrator no escuro, impossibilitado de se deitar no chão, por longos períodos de isolamento) em contraste ao projeto das escolas anarquistas, espaços concebidos com maior liberdade e outro conceito educacional. Sobretudo por tratar-se de um espaço histórico, necessário para que as futuras gerações compreendam a nossa atual sociedade.

É preciso registrar que algumas questões estruturais passaram ao largo nas quatro visitas. Dentre elas, a gratuidade da entrada do evento, que considero sobretudo política, não foi mencionada em nenhum momento. É um ponto que permanece cego às pessoas, embora exaustivamente as instalações tratem de questionar nosso modo de produção e a mercantilização das relações. Pois vejamos: a entrada principal do edifício traz, no chão, os dizeres “TEM UMA CATRACA NO MEIO DO CAMINHO”, cujos sentidos são múltiplos, extrapolando em muito o literal. Mesmo assim a Bienal mantém uma catraca livre e detectores de metais no acesso aos pisos superiores. É compreensível que o líder prefira não problematizar essa questão, mas em diferentes momentos questionei - direta e indiretamente - a questão da gratuidade do evento ao público e o motivo das catracas.

Se por um lado a não resposta à questão foi ruim, por outro foi bem pior perceber que os diferentes guias negligenciaram a questão e a situaram no campo das coisas insignificantes, ou, melhor dizendo, no campo das coisas invisíveis que assim permanecerão.

As escolhas dos líderes determinam a experiência do grupo, e as melhores visitas foram realizadas quando se conferiu maior liberdade às pessoas, permitindo que cada um descobrisse o espaço do outro. **Quem participa das visitas do Educativo da Bienal agrega a experiência do outro visceralmente: ouve-se não o que o artista buscou expressar, mas aquilo que as pessoas perceberam; e, por outro lado, nenhuma opinião é definitiva, o que gera um debate contínuo**, pois o visitante inquieto certamente problematizará sua experiência quando se distanciar dos limites do edifício. Entendo que aí é que se dá a educação: o conhecimento é sempre provisório, podendo assumir novas formas, se desenvolver...

Interpreto o projeto Educativo da Bienal como uma experimentação artística feita pelo público nas dependências da própria exposição. A noção de guia educativo, presente em museus e galerias, é reconstruída nesta Bienal. Se na tradição escolar o guia é um iniciado no meio (artístico, científico, cultural) responsável por conduzir o público e ensinar as pessoas comuns a lerem corretamente a mensagem da forma consagrada pela sociedade, o líder educativo da 31ª Bienal cumpre o papel mais ousado de instigar o *que não existe* - o público - a se manifestar. Por isso dar voz às pessoas, questioná-las, indagar sensações perante uma instalação e trazer informações que complementam o entendimento dos diferentes contextos artísticos. Talvez o projeto Educativo não tenha nascido desta forma, mas esse foi modo como o recepcionei: como uma *experimentação educativa*, consoante à proposta-tema da Bienal. Uma forma de instigar debates e questionamentos em torno de coisas que muitos tangenciam, fingindo não existir: racismo, religiosidade, aborto, massacre de comunidades tradicionais, corrupção, prostituição, maniqueísmos da mídia, etc. Neste sentido, o Educativo se alinha com a proposta curatorial da Bienal, embora sua aderência não tenha me parecido ser completa.



Autoformação de na 31ª Bienal de

A ideia de um curso de autoformação de educadores nasceu como um desdobramento do processo de edição da revista *Urbânia 5*, como tentativa de compartilhar e aprimorar o encontro de desejos entre a educação e a arte como práticas de emancipação.

Este projeto artístico residiu no Educativo da Bienal. Por meio de reuniões presenciais e emails, profissionais do Educativo da Bienal foram convidados a participar e o grupo formado incluiu educadores, supervisores, pesquisadores, coordenadoras da produção e da formação e, em alguns momentos, curadores da 31ª Bienal.

O conceito de autoformação reconhece que a produção de conhecimento só é possível quando ensinar e aprender são indissociáveis. Assim, os conteúdos e as estratégias adotadas emergiram no encontro com os participantes.

Dois atividades iniciais foram estruturantes para a construção de um diálogo comum: primeiro uma apresentação minha e da Grazi das ideias e preocupações nesse nosso percurso juntas e também de um mapa das questões da educação democrática. Depois, a contação das histórias de vida dos participantes relacionadas à sua formação (escolar e extraescolar; a partir da proposta de que cada um desenhasse uma linha do tempo pessoal destacando suas “experiências formativas” relevantes). E então produzimos coletivamente nossa árvore de desejos, reconhecendo temas, questões e inquietações que estávamos interessados em pesquisar.

Durante os encontros, percorremos parcialmente os temas identificados na árvore, fizemos exercícios de visita à exposição, falamos muito sobre o significado e sobre as práticas de mediação em arte e concebemos coletivamente este texto, que eu tenho o privilégio de abrir.

No espaço de supervisão que se estabeleceu espontaneamente entre os participantes, nos demos conta da importância de alguns diálogos transversais às diferentes responsabilidades e que se relacionam com os processos “auto-educativos” entre educadores, produtores, curadores, coordenadores, supervisores, equipes de manutenção e de segurança.

Alguns autores e ideias estiveram bastante presentes nesse caminho. De Ivan Illich, a crítica à escolarização da sociedade. De Leon Tolstói, o antimétodo. De Jorge Larossa, o conceito de experiência. A tensão entre dois ideais democráticos: a liberdade negativa, com direito à não intervenção e garantia das liberdades individuais; a liberdade positiva, com direito à proposição e a possibilidade da criação coletiva. Empréstamos

educadores São Paulo

do zen-budismo o gesto do “gasshô”, como uma reverência que fazemos a nós mesmos e à nossa entrega ou presença nos encontros, e também como desconstrução de automatismos e descolonização. Procuramos praticar uma economia da generosidade, nos concentrando ao falar para aproveitar bem o nosso tempo e abrindo uma escuta ativa para o outro.

Vislumbrando o final desse processo nos damos conta que sairemos insatisfeitos, conforme aprendemos com o Jorge Menna Barreto¹. Pois as nossas inquietações se multiplicaram e acabamos por não pesquisar muito do que apareceu em nossa árvore.

Nossa expectativa é que a autoformação tenha nos ajudado a permanecer mais inteiros e, ao mesmo tempo, sustentar essa incompletude, em torno da qual podemos delinear um percurso de pesquisa que continua. Diante dos diferentes significados de democracia que percorremos, o que fica mais forte para mim é que a democracia é a forma como sustentamos as interrogações sobre a existência coletiva (qual a extensão da cidadania? o que é justiça? o que é arte? o que é liberdade?); e a educação democrática a maneira como atualizamos essas interrogações, sendo a principal delas o próprio significado de democracia (qual a forma da liberdade?).

Foi sugerido aos participantes que mantivessem um caderno de anotações dos encontros. Durante as duas semanas de intervalo entre cada encontro, foi estimulada uma “volta ao caderno”, que significava cada participante estudar suas próprias anotações e elaborar, sozinho, um pequeno parágrafo de texto (ou outra coisa que fizesse mais sentido para ele ou ela). Um dos textos que segue é uma produção coletiva escrita a partir de fragmentos desses cadernos, de exercícios realizados nos encontros, emails trocados e relatos de experiência. O outro descreve um dos exercícios realizados no curso.

Quero agradecer os encontros com todos vocês e a todos que tornaram esses encontros possíveis. Valeu muito!²

Lilian L'Abbate Kelian

1 Ver trecho final do texto coletivo “Bastará que os educadores se interroguem”, aqui na revista.

2 Um aprendizado compartilhado no curso foi dizer “valeu” no lugar de “obrigado” ou “obrigada”. O “valeu” expressa um sentimento de gratidão que é recíproco; algo como “Tamo junto”. (Nota da Grazi, que por sua vez aprendeu isso com um de seus mestres - que nunca aceitou ser chamado assim, nem mesmo de professor - Alexandre Mate).

VOLTA AO CADERNO

Ouvir a história da formação de cada um do grupo foi bem interessante. Todos têm experiências que valem a pena ser ouvidas.

Todos do grupo parecem gostar de falar sobre a própria história, contar suas experiências de vida.

*

Voltar ao caderno é recordar toda a minha vida escolar, desde a infância até o momento em que escrevo neste caderno. Relembrar as alegrias na compra do material, escolher com prazer os cadernos que me acompanhariam durante o ano letivo, sentir o cheiro de papel novo em folha, da capa escolhida a dedo, do primeiro dia de aula, de começar com esmero e organização as primeiras folhas, escrever com a melhor letra as primeiras linhas, guardar com todo o cuidado aquele item precioso.

*

No que consiste o agir do educador?

De acordo com Daniel Greenberg, educar é a arte de não fazer nada. Em que medida podemos não fazer nada? Quando as intervenções são necessárias? Como a ação do educador pode estar integrada aos processos de aprendizagem e vontades individuais e coletivas?

*

O educador, presumo, deve ser um facilitador do processo de TROCA, EXPERIÊNCIA e TRANSFORMAÇÃO.

A troca como valor fundamental a ser afirmado, a troca como valor constitutivo da nossa sociedade. A partir da relação com o outro, TRANSFORMAR a própria identidade.

O processo de se colocar em relação com o outro - o pro-

cesso de troca, enfim - como um propiciador do processo de TRANSFORMAÇÃO.

Qual o sentido de visitar a Bienal se esta não for uma oportunidade de TRANSFORMAÇÃO?

*

Em algum momento, conversamos sobre a necessidade de se fazer a crítica à institucionalização capitalista de necessidades humanas, entre elas a educação. Como o educador pode agir (ou não) sem que a relação construída através dessa ação seja mediada pela lógica do capital, fazendo do conhecimento mercadoria? E como aprender, sem encarar aqueles que nos ensinam a partir dessa mesma lógica?

*

Me vem à mente aquela composição de John Cage, na qual o músico que a executar deve permanecer durante 4 minutos e 33 segundos em silêncio diante do público.

finis; e sua promoção está em conceder maiores recursos para a administração de hospitais, escolas e outras instituições semelhantes.”

“(…) quero mostrar que a institucionalização de valores leva inevitavelmente à poluição física, à polarização social e à impotência psíquica: três dimensões de um processo de degradação global e miséria modernizada. Explicarei como este processo de degradação se acelera quando necessidades não materiais são transformadas em demandas por mercadorias; quando saúde, educação, mobilidade pessoal, bem-estar, recuperação psicológica são definidos como resultados de serviços ou “tratamentos”. Faço isso porque tenho a impressão de que a maioria das pesquisas realizadas atualmente sobre o futuro tendem a pleitear maior incremento na institucionalização de valores e porque acho que devemos definir condições que permitam acontecer exatamente o contrário. Necessitamos de pesquisas sobre a possibilidade de usar a tecnologia para criar instituições que sirvam à interação pessoal, criativa e autônoma e que façam emergir valores não possíveis de controle substancial pelos tecnocratas.”

IVAN ILLICH. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

“Pretendo discutir certos enfoques que nos deixam perplexos quando aceitamos a hipótese de que a sociedade pode ser desescolarizada; procurar critérios que nos ajudem a distinguir as instituições que merecem progredir porque promovem o aprendizado num meio desescolarizado, e esclarecer aquelas metas pessoais que poderiam fomentar o advento de uma Era de Lazer (schola) em oposição a uma economia dominada pelas indústrias de serviço.”

“Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir o processo com substância. (...) O aluno é, desse modo, ‘escolarizado’ a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é ‘escolarizada’ a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria de vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal. Saúde, aprendizagem, dignidade, independência e faculdade criativa são definidas como sendo um pouquinho mais que o produto das instituições que dizem servir a esses

“[O desejo eterno da pedagogia é] organizar as coisas de tal forma que o método seja o mesmo, independentemente do professor e do aluno.”

“A escola não é instituída para que às crianças seja cômodo estudar, mas para que aos professores seja cômodo ensinar.”

“Só é correto o método de ensino mais cômodo aos alunos.”

“Há milhares de vias, mas penso que dar conscientemente ao aluno novos conceitos e formas de palavra é tão impossível e inútil como ensinar uma criança a andar pelas leis do equilíbrio. Toda e qualquer tentativa deste tipo não aproxima, mas afasta o aluno do objetivo proposto, como a mão grosseira do homem que, querendo ajudar uma flor a abrir, começa a puxar pelas pétalas e a pisar tudo em redor.”

LEON TOLSTOI. *Obras pedagógicas*. Moscou: Edições Progresso, 1968.

*

Me pergunto como os educadores poderiam ficar em silêncio, envoltos por olhares ávidos de informação?

*

Talvez um caminho fosse eles se descentralizarem, formarem parte do grupo de visitantes que eles vão “conduzir”. Se uma visita é sempre diferente das outras, os educadores não seriam, eles também, visitantes? Não deveriam, eles também, estar abertos a ideias, impressões novas que lhes surgissem ao acompanhar cada novo grupo?

*

Seria possível uma visita à exposição sem fala?

*

A volta ao caderno me remete à fase do copiar, do escrever sem entender direito, do memorizar para passar de ano, da repetição, da caligrafia, do aprender sem aprender, realidade muitas vezes repetida até hoje. A volta ao caderno me mostrou as dúvidas que ainda tenho.

*

Quando digo *sem fala*, me refiro à fala específica do sujeito que está ali como detentor de informações e conhecimentos e que, por isso, detém a prerrogativa da fala. Quando imagino uma visita sem fala, penso em uma visita-conversa de fato, que se desenvolva não pelas ações daquele que detém a prerrogativa da fala - e que

será cobrado por isso - , mas pelos interesses, perguntas, afetos, ações que surgissem da própria experiência da visita.

*

A troca como uma abertura ao outro, a atitude oposta à daquele que impõe suas crenças aos outros, daquele que necessita afirmar autoritariamente sua identidade.

*

Como evitar a dispersão? Mas por que evitar a dispersão?

*

De um exercício de traçar ‘linhas de vida’, a partir de nossas vivências educativas significativas, retomo duas delas, que dialogam diretamente com as questões e inquietações discutidas durante o curso. Um pátio grande de uma escola localizada em uma cidade quente, no meio dele uma árvore com uma frondosa copa faz sombra na área inteira. Seus galhos enormes de gameleira, suas raízes grossas abrigam um grupo de jovens inquietos, desejosos de mudar o mundo. As aulas seguem nas salas ao redor, mas ali eles permanecem cantando, compartilhando ideias, sonhos, indignações, planos, **inventando outros modos de aprender e de ensinar**, de sentir-se alguém com voz no mundo.

*

Para algumas pessoas, aquele momento em que se está terminando o colégio também significa uma pressão para se “escolher uma carreira”, o que parece se dar pela escolha de prestar um curso no ensino superior. Eu estava nesse momento, nessa pressão, que às vezes vinha mais de mim do que das pessoas à minha volta. O meu interesse nas “áreas do conhecimento” era tão diverso que eu queria seguir pra medicina, farmácia, química, arquitetura, economia, história, artes plásticas e design. É. No último ano do ensino médio (colegial), fui conversar com meu professor de matemática e ele, que também era um dos orientadores pedagógicos da escola, me esclareceu uma coisa que carrego como um grande aprendizado até hoje: **o problema de se eleger uma única coisa, um caminho, não está em qual escolher, mas em quais desescolher**. Escolhas implicam necessariamente em desescolhas. Parece óbvio (e doloroso), mas foi libertador tomar consciência que não dá pra se fazer tudo.

*

Acredito que sou um ditador dos meus pensamentos, das minhas ideias e das minhas ações. Penso o que acredito ser relevante e importante, e desprezo, deixo de lado o que não me interessa, escondendo coisas nas profundezas da minha mente. *O caderno me trouxe lembranças e memórias, que preferia esquecer*.

✱

“Para os primeiros, não se tratava de impor maniacamente sua identidade sobre o outro, ou recusá-la em nome da própria excelência étnica; mas sim de, atualizando uma relação com ele, transformar a própria identidade. A inconstância da alma selvagem, em seu momento de abertura, é a expressão de um modo de ser onde ‘é a troca, não a identidade, o valor fundamental a ser afirmado’, para relembrarmos a profunda reflexão de Clifford. Afinidade relacional, portanto, não identidade substancial, era o valor a ser afirmado.” (Eduardo Viveiros de Castro)

✱

Minha contribuição é poesia.

Diferentemente da natureza da água, que encontra seu próprio caminho e corre sem pedir licença, inunda e busca a constante sobrevivência, ao mesmo tempo em que se deixa ficar atrás, corre e existe circulando dentro de si mesma, as árvores são viventes relativamente mais lentas. Seu tempo não é o nosso, muito menos o da água.

✱

A volta ao caderno traz recordações que remetem a períodos significativos da minha vida, me recorda a minha avó professora que me ajudava na lição na mesa da copa, de onde eu avistava as mangueiras do quintal, ao final dos estudos ela sempre me servia uma merenda bem gostosa.

✱

Em um contexto de linguagens, depoimentos e necessidades de encontro, de fala e de escuta em contínuo esforço de equilíbrio, de palavras por vezes esvaziadas e termos banalizados, nos encontramos para criar uma árvore de desejos, para conversas sinceras, cautelosas e permeáveis à realidade (extra-)institucional da educação. Ainda que possa estar demorando nessa analogia: Como plantar uma árvore? Como fabricar essa semente que veio de tantos lugares distintos do mundo, de vidas que não se encontravam?

✱

Regar: com água.

paço onde têm lugar acontecimentos. (...) o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.”

“Se escutarmos em espanhol, nessa língua em que a experiência é ‘o que nos passa’, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutarmos em francês, em que a experiência é “ce qui nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. Em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como ‘aquilo que nos acontece, nos sucede’, ou ‘happen to us’, o sujeito da experiência é sobretudo um es-

✱

Na mesma cidade quente, agora no bairro em que eu nasci, local conhecido pelo alto índice de violência, há muitos anos a magia do encontro se repete. Um grupo de amigos, artistas, vizinhos, se reúne para realizar o mais lindo dos eventos que eu já presenciei. Na Ilha da Galhofa cada um coloca na roda o que tem de melhor para oferecer. Foi dito um dia que a “Galhofada é o maior festival anárquico do mundo”. Sem entrar em méritos de verdade, o fato é que um grupo de pessoas apaixonadas se reúne e, não mais mediadas pelo dinheiro, fazem acontecer uma linda festa. São inúmeras oficinas, abraços, peças, histórias, cortejos, sorrisos, palmas, apresentações de circo, teatro, música e dança. Acontecimento que ano a ano nos ensina e relembra que é possível **reinventar formas de nos associar, de existir, de nos relacionar, de criar, de produzir.**

✱

Tensão entre política e afeto.

✱

Como o processo de aprendizagem pode ser entendido e efetivado como processo de **descolonização do corpo**, das relações, da experiência, do saber?

JORGE LARROSA BONDIA. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002, pp. 20-28

✱

Reduzir a repressão como forma de evitar neuroses.

✱

PAU DE CHUVA - a Lilian contou de uma escola onde as assembleias são realizadas em roda e, após a fala de cada pessoa, um pau de chuva é virado. Somente quando toda a areia que está dentro do pau de chuva assentou é que a próxima pessoa pode começar a falar.

✱

Preparar o solo, adubar a terra para que as sementes convivam. Isso requer um ambiente e um manejo que não se exima da difícil tarefa que é propor o ritmo fluido, a descontração, o respeito e, como consequência, o conforto a todas as partes que integram esse espaço e essa investida.

✱

Descolonizar nosso corpo como território ocupado, resistir às inúmeras tentativas de expropriação do nosso tempo, da nossa liberdade, dos nossos sonhos são caminhos por onde minha autoformação deseja passar.

✱

Percurso. Arquitetura. O quanto o prédio influencia a *experiência do corpo* na exposição? **O que mudaria se percorrêssemos a exposição descalços?**

✱

Eu acrescentaria ainda um episódio de um grupo de pessoas que foi abordado por seguranças da Bienal porque uma delas estava descalça. Como resposta, uma das pessoas ficou nua.

✱

As estudantes e os estudantes que visitam a Bienal saem da exposição diferentes de como entraram? E nós? Saímos iguais ou diferentes a cada visita?

✱

Este caderno me mostrou um ser ainda ignorante, um ser incapaz, em processo e com desejo de crescer, evoluir, progredir. Voltar ao caderno me propôs a ser melhor, a procurar ser melhor, a ter mais objetivo e direcionamento. Retornar ao caderno me posicionou sobre o que pensava antes e me ampliou sobre as possibilidades do pensar. Preciso ter mais cadernos, necessito de mais cadernos, o caderno me organiza. E me lembra, a cada caderno abandonado, cada pequeno fracasso, tudo que ainda não é, que pode ser diferente do que outrora imaginei.

1 Participantes do curso que se envolveram nesta documentação coletiva. A edição e a organização dos trechos de “volta ao caderno” foi responsabilidade de Thiago Gil.

Exercício do curso de Autoformação para pensar a relação das crianças com a exposição

Lemos um trecho do primeiro capítulo do livro *Quando eu voltar a ser criança*, de Janus Korczak. Nesta história, um personagem adulto que deseja voltar a ser criança porque “os adultos são muito infelizes” tem seu desejo realizado por um gnomo e volta a ser criança. O que o personagem irá descobrir é que a infância não era tão feliz quanto ele imaginara...

Depois da leitura, de olhos fechados, fizemos um exercício de visualização/mentalização que começou assim:

“Você foi se deitar ontem, tarde e cansado, desejando voltar ao tempo da infância, no tempo dos tempos alargados... adormeceu entre esses devaneios e outros sonhos... Você acorda nesta

manhã, é início da primavera e está aquele friozinho típico. Na verdade é mais cedo do que o esperado... E você está muito ansioso porque alguém irá levá-lo a exposição de arte. Você está com dez, talvez onze anos. Você se arruma para ir (...).”

Toda essa descrição chegava até o Parque do Ibirapuera e à 31ª Bienal. Como seria percorrer a mesma exposição que percorremos todos os dias, como educadores, se voltássemos a ser crianças? Após o exercício de mentalização, cada um elaborou uma narrativa infantil sobre essa visita imaginária. Seguem, como exemplos do exercício realizado, o texto de Thiago Gil e o desenho-percurso de Elaine Fontana.

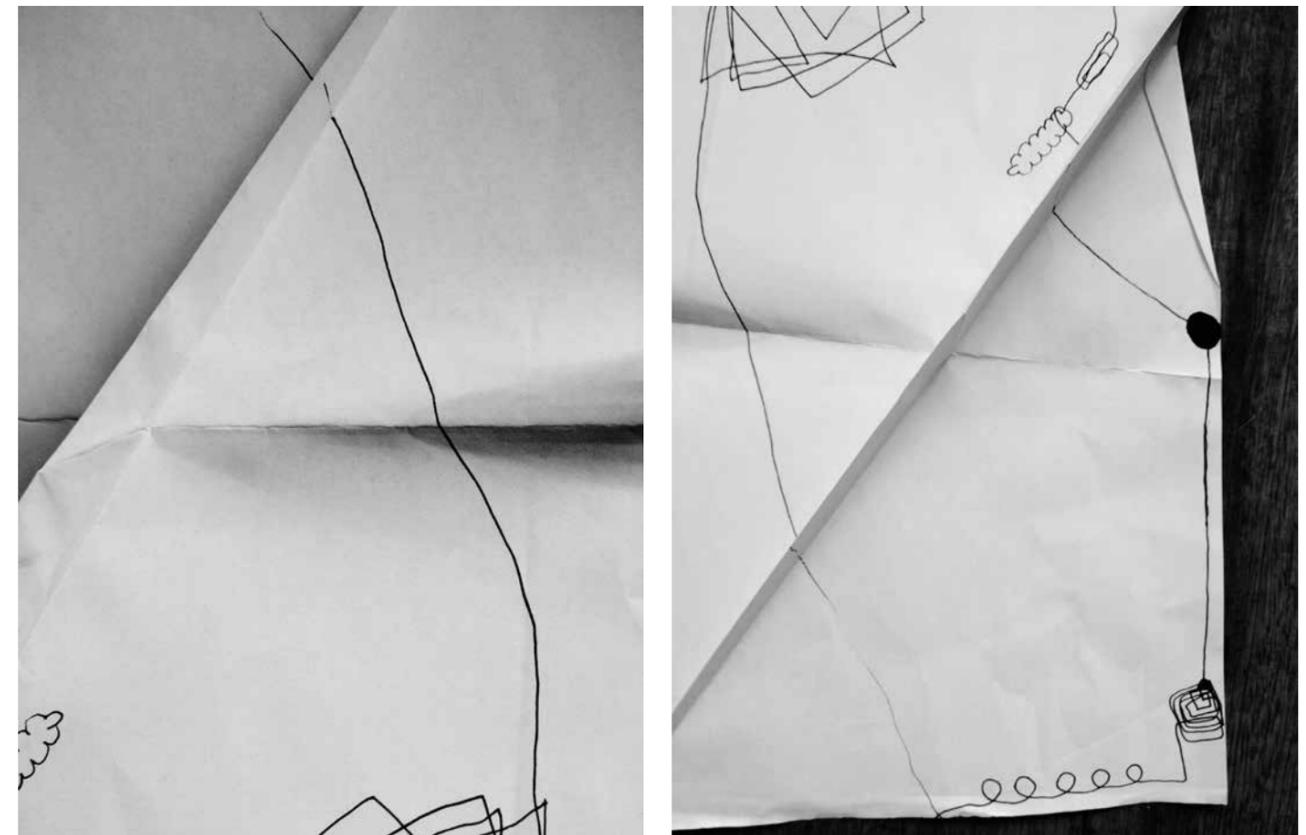
A exposição abre às 9h, então tenho que ir dormir logo para poder acordar cedo e chegar lá assim que abrir e ter tempo de ver tudo. Mas o que eu queria mesmo era continuar jogando videogame. Já são quase 23h30... não vai ter jeito....

“Thiago, 6h30, levanta senão não chegamos cedo na exposição!” O parque é muito longe, demora para chegar lá. Até o minhocão eu conheço o caminho, depois entramos numa avenida enorme, onde nunca estive, com muitos carros e motos buzinando. Pela janela do carro, vejo umas ondas de cimento no canteiro central e um homem dormindo debaixo delas. Túnel Ayrton Senna... meu pai me deu um livro sobre ele e me disse que era alguém em quem eu deveria me espelhar, esforçado e dedicado ao que fazia. Nunca li o livro... Mais uma avenida com um monte de carros. Fazemos uma grande curva e vejo as árvores do parque e um prédio branco, com uma língua vermelha saindo. Uma fila enorme de carros parados, entramos atrás de todos eles e esperamos nossa vez de entrar no parque. Já estou com fome e quero comer o lanche que minha mãe preparou, tomar o suco de maçã de caixinha. Só quando termino de comer é que encontramos um lugar para parar o carro, só que lá do outro lado do parque. Mas finalmente vamos entrar na Bienal.

Passamos por umas pessoas fazendo exercícios perto do prédio, com colchonetes coloridos, e vejo uns desenhos nos vidros. Parecem tiras de jornal, daquelas que vem do lado das palavras

cruzadas e do horóscopo... gosto de uma que diz ‘renda dos rico’ x ‘renda dos pobre’... de que lado será que estou? Quando entramos no prédio a primeira coisa que vejo são os outros desenhos. Vendo de dentro são mais legais. “Mas isso é arte?”, alguém pergunta. “Vamos entrar logo na exposição”. Eu vejo uma árvore pendurada com um bola de terra e quero ir ali ver o que é. “Thiago, vem, vamos entrar na exposição!” ... Eu achava que já tinha entrado, mas vou com eles subir a rampa e vejo um mapa desenhado na parede. Não tem nada a ver com qualquer mapa que eu já vi na escola. Não entendo o que está escrito, mas um deles parece um par de pernas. Para onde ir agora? Tem uns ferros que parecem o portão da casa da minha avó, passo sem olhar muito até entrar numa casa que parece um barraco. Tem um vídeo passando, mas não sei o que é... lá dentro, subo pelas escadas e fico curioso com uma lona verde dentro de uma vitrine. Será que tem alguém morto embaixo? “Vamos, Thiago! Esse lugar é muito estranho, ainda tem muita coisa para ver”.

DESENHO-PERCURSO



Público e censura na 31ª Bienal

ARTE, EDUCAÇÃO, CLASSE

Pablo Lafuente

O texto que segue é uma reflexão e uma provocação - ou uma provocação para uma reflexão, na primeira pessoa -, um jeito de forçar um pensamento no papel sobre um processo que ainda está em marcha e sobre o qual ainda se tem pouca clareza e nada de perspectiva.

Em abril de 2013 recebemos um convite para organizar a 31ª Bienal de São Paulo. Um convite para fazer uma exposição em uma cidade e um país onde não morávamos, com uma possível audiência de meio milhão de pessoas, quase a metade delas estudantes, visitando em grupo com recursos facilitados por administrações políticas. Era difícil responder a esse convite com um não, mas também era difícil dar um sim que fosse acompanhado de uma compreensão da tarefa em toda sua complexidade.

A pergunta que foi articulada em resposta ao convite, ou a pergunta que a memória constrói agora como a pergunta original, é: 'O que quer dizer fazer uma exposição em um lugar que não conhecemos para um público potencial de meio milhão de pessoas, num contexto de aparente, mas confusa, mudança política e social?' Essa pergunta deveria ter sido um pouco mais longa, através de uma especificação adicional que só ficaria clara bem mais tarde no proces-

so: 'O que quer dizer fazer isso para um público diverso, mas que em sua maioria não é especializado, um público sem familiaridade com a linguagem cultural que vai encontrar na exposição, e a quem essa linguagem se apresenta como uma necessidade ou um benefício?' A resposta, como talvez seja possível escrever em retrospectiva, outra vez construindo uma pequena ficção, foi entender esse fazer como um processo de aprendizagem (para nós, como curadores, mas também para todos aqueles envolvidos no projeto - artistas, produtores, educadores, funcionários, colaboradores, público...) e portanto um processo transformador.

Essa proposta significava já de entrada uma imposição - uma imposição não só de um projeto (coisa 'normal', em toda bienal, com um curador ou curadores encontrando uma estrutura existente, desenvolvendo suas ideias e projetos e aplicando modos de trabalhar), mas também de um processo de aprendizagem, um processo em que muitos dos que iriam fazer parte não estavam preparados ou tinham decidido participar. Se **uma educação crítica deve ser entendida como uma educação de vontades e não uma educação em conteúdos**, a formulação do projeto curatorial da 31ª Bienal como processo educativo estava

já, desde o começo, assumindo essa vontade como existente ou ignorando-a como um assunto.

Essa falta de problematização sobre o começo é uma atitude que talvez seja consubstancial ao jeito como se entende a educação no contexto da Bienal e, mais amplamente, no contexto institucional brasileiro de arte contemporânea. Em parte em resposta a uma percepção e preocupação pelas falhas históricas e presentes do sistema educativo no país, as instituições de arte operam com um ênfase na educação que tem criado grandes aparatos educativos e, ao mesmo tempo, um sistema de geração de públicos, o que resulta em um valor simbólico e um valor econômico para a instituição em particular (por exemplo, a Bienal) e para a instituição 'arte' em geral. No limite, pode se dizer que a atividade educativa das instituições de arte contemporânea constitui um dos principais mecanismos de auto-reprodução das próprias instituições.

Mas, como se entende a educação aqui? Com certeza não só de um jeito, especialmente se consideramos os muitos indivíduos que estão envolvidos nesse processo. Mas estruturalmente, o dispositivo básico é um dispositivo de transmissão: o acesso a uma produção cultural a que esse público normalmente não tem acesso. Facilitar uma experiência de arte contemporânea - uma experiência de um produto cultural que não pertence a aqueles que o vão experimentar. Esse não pertencimento não é simplesmente entendível como uma ausência de familiaridade. É o resultado de uma série de normas e capacidades que podem ser articuladas em termos de capital cultural, e que respondem, em última instância, a uma lógica de classes. A arte contemporânea não pertence à grande parte do público que visita a Bienal, porque é produzida por outra classe social que define o que pode ser considerado dentro dessa categoria, assim como os processos que acontecem dentro dela e as vias de entrada e saída.

A Bienal poderia ser pensada, então, como um museu de si mesmo (museu sem coleção, mas museu como construção de uma identidade cultural) em que o si mesmo é uma classe alta ou média-alta; um museu em que as classes baixas entram - são convidadas a entrar, literalmente transportadas a ele, com ônibus do Estado e da prefeitura - para que tacitamente reconheçam essa cultura como uma cultura válida para elas, uma cultura que pode lhes ajudar num processo de emancipação, de saída de sua situação de minoria na que estão, tanto cultural como, hipoteticamente, material. Essa emancipação não pode acontecer por meio da cultura que essas classes baixas consideram própria, a cultura que elas produzem, porque essa cultura não é reconhecida como cultura aceitável no contexto da arte contemporânea. Aqui, o museu do outro não existe, a cultura da periferia não tem museu. É uma cultura que não é útil nem para servir de contraste que ajude a definir o que a cultura contemporânea 'propriamente' é.

Ainda se a arte for considerada aqui como um simples instrumento, num processo educativo em que o que se comunica não é o valor da arte

em si mesma, mas o que pode ser feito com ela, o problema persiste. O fato que a ideologia de classe não reside nos elementos culturais mesmos, mas no jeito como os elementos estão articulados, libera essa ou aquela obra de arte como possível instrumento para usos além dos definidos em sua origem. Mas a articulação que eles recebem nas instituições de arte contemporânea e na Bienal mesma não escapa, em linhas gerais, de uma estrutura na qual o controle dos mecanismos e os discursos continua nas mãos de uma classe específica.

Nessa visão das relações entre arte, instituição e pedagogia, o conflito não tem lugar. O conflito acontece nesse encontro - um encontro que pode ser violento, alienador, quando a cultura de um é apresentada ao outro como uma cultura que precisa ser aceita, adotada, celebrada - mas não é constitutivo do discurso e a operação da instituição. A instituição apresenta uma cultura de classe, interna, articulada 'sem conflitos', e comunica essa cultura a outra, em um processo de transmissão que também tenta evitar conflitos. Porque o conflito não só poderia por em risco o mecanismo de auto-reprodução da instituição (em número de visitantes e, em relação, em suporte econômico privado ou público); poderia também abrir as portas a um questionamento dos processos que definem a instituição como construtora e disseminadora de cultura para o conjunto da sociedade.

A aparição do conflito na 31ª Bienal, em primeiro lugar com a polêmica sobre o financiamento pelo governo de Israel da exposição (ou da contribuição aos artistas israelenses na exposição), e depois pela inclusão de obras denunciadas como inapropriadas ou intencionalmente ofensivas para setores da população, é talvez sintomática de uma fragilidade na construção institucional - uma fragilidade que não parece exclusiva à Bienal, mas que se repete no contexto da arte contemporânea e cultura geral brasileira, talvez também além do Brasil. Uma fragilidade que é o resultado de querer evitar outra fragilidade - a que caracteriza toda construção cultural. Os mecanismos que pretendem garantir a estabilidade da instituição, os critérios administrativos e legais que certificam o que é aceitável ou não para uma sociedade num determinado momento, são tentativas que são contrárias aos processos culturais e suas dinâmicas próprias. Dinâmicas de negociação e confrontação que uma instituição encarregada da criação, do apoio e da disseminação de cultura poderia adotar como suas dinâmicas de trabalho.

Se assim for, a tarefa de organizar uma Bienal de São Paulo responderia com propostas e também dúvidas, com críticas e também contradições, à situação cultural, social e política da cidade e do país, diante de uma instituição que poderia entender-se a si mesma como ente que compartilha dessa natureza. Isso implicaria uma fragilidade institucional que, no limite, poderia levar à desaparecimento da instituição, mas que, provavelmente, incrementaria sua relevância e possibilidades durante o tempo que existisse.

Proteste! Aborto, blasfêmia e sacrilégio na 31ª Bienal de Artes de São Paulo*

* Instituto Plínio Corrêa de Oliveira. Publicado em 22/09/2014 em: <ipco.org.br/ipco/noticias/aborto-blasfemia-e-sacrilegio-na-31a-bienal-de-artes-de-sao-paulo#.VDwbAFdFzUH>.

É bem possível que seu filho, sobrinho ou neto venha a ser convidado pela escola, se já não o foi, a visitar a Bienal de Artes de São Paulo. É o que costuma ocorrer... Mas neste ano, o que ele verá? Um conjunto escandaloso de blasfêmias e sacrilégios contra Nosso Senhor Jesus Cristo e a Santíssima Virgem, um incitamento à total legalização do aborto e uma promoção aberta do homossexualismo!

Representantes do INSTITUTO PLÍNIO CORRÊA DE OLIVEIRA estiveram na Bienal para elaborar um documentário, e ficaram estarelecidos com o que viram:

- 01 → A exposição “Errar de Deus” expõe a figura sagrada de Jesus Cristo crucificado sendo devorada por corvos.
- 02 → Na sequência, uma imagem de Nossa Senhora com o Menino Jesus toda coberta por baratas e escorpiões.
- 03 → Adiante, uma serpente enroscada no corpo da Virgem Maria, com o claro intuito de inverter o conceito católico da Virgem esmagando a cabeça da serpente. (Gen 3, 15)
- 04 → A Santa Ceia dentro de uma frigideira, para ser fritada, e uma imagem de Nossa Senhora prestes a ser triturada por um ralador de cozinha.
- 05 → Ao final dessa exposição, os guias da Bienal orientam os visitantes a assinarem uma petição ao Papa Francisco, pedindo a “abolição total do inferno”. A maioria dos visitantes nem a lê, e assina sem perceber que o abaixo-assinado é promovido pelo CIHABAPAI (Clube dos Ímpios, Hereges, Apóstatas, Blasfemos, Ateus, Pagãos, Agnósticos e Infiéis). Seu filho ou parente será convidado a assinar esse pedido unindo-se a tal clube!
- 06 → Uma exposição chamada “Espaço para Abortar” inclui vários “úteros” gigantes. O objetivo é que as mulheres entrem neles e gravem “testemunhos” de “experiências”, advogando a legalização do aborto no Brasil! (Cfr. El País, 4/9/14)
- 07 → Há também “a sala chamada ‘Deus é [palavra impuplicável]’, com obras que subvertem ícones católicos, como uma Virgem barbada” (Folha de S. Paulo, 6/9/14). A mesma sala “registra corpos andrógenos e relações homoeróticas em frente a imagens religiosas como a Virgem de Guadalupe” (OESP 31/8/14).
- 08 → Ainda na mesma exposição, a obra Casa particular, que de acordo com o site oficial da Bienal, “encena a última ceia de Jesus com seus discípulos em um dos prostíbulos da rua San Camilo, em Santiago [do Chile]. Nessa ação, uma das prostitutas, sentada no centro da mesa, assume o duplo papel de Cristo e de Pinochet, dizendo (...), depois de oferecer pão e vinho: ‘este é meu corpo, este é meu sangue’” (Cfr.http://app.31bienal.org.br/pt/singlegle/1110).
- 09 → “O peruano Giuseppe Campuzano e seu ‘Museu Travesti do Peru’, que inclui uma Nossa Senhora de traços masculinos” (El País, 4/9/14), na exposição “Linha do Tempo”.
- 10 → Uma das exposições disponibiliza cartões postais comemorativos da quebra de igrejas, imagens e conventos pelos comunistas, durante a guerra civil espanhola (1936-39).

Pablo Lafuente, um dos curadores da Bienal, afirmou: “Esperamos que essa seja uma caixa de ressonância da sociedade e também uma oportunidade de abraçar uma força artística transformadora” (El País, 4/9/14).

Em outras palavras, querem transformar nossa mentalidade e a de nossos filhos, e conduzir-nos a uma sociedade em que o aborto, a imoralidade e a injúria a Deus se tornem comuns...

Brasileiros, podemos ficar indiferentes diante desse arsenal de blasfêmias, em exposição de 6 de setembro a 7 de dezembro de 2014?

Podemos deixar Nosso Senhor e sua Santíssima Mãe serem ofendidos desse modo? Podemos deixar que as escolas, a pretexto de “educação artística”, levem nossos jovens e crianças para assistir essas e outras ofensas à fé e à moral? Blasfêmia não é arte, não é “liberdade de expressão”: blasfêmia é um grave desrespeito ao 2º Mandamento da Lei de Deus!

Proteste agora mesmo e envie sua mensagem aos diretores das escolas de São Paulo, pedindo que não promovam a excursão de seus alunos à 31ª Bienal de Artes de São Paulo!

Comentários do grupo *mediação extrainstitucional* no Facebook

277

Diogo de Moraes a maior blasfêmia, para usar o vocabulário moralista, é querer privar essas crianças e jovens de tirarem suas próprias conclusões das propostas apresentadas pela 31ª Bienal. esta é uma atitude de controle das mentes, sem dúvida brutalizante e bestializante (olha a besta aí, bem onde a moral se pensava resguardada). de que vale esse tipo de tutela? destaco o trecho: “Podemos deixar que as escolas, a pretexto de “educação artística”, levem nossos jovens e crianças para assistir essas e outras ofensas à fé e à moral?”

Fábio Tremonte A deseducação inco-moda! Quando os dogmas são frágeis e calçados na moralidade surge o medo da criança e do adolescente refletirem, se empoderarem e ganharem voz própria!

Graziela Kunsch Leiam o que escreveu uma educadora da Bienal um dia após a veiculação dessa notícia: “Hoje, nós educadores fomos orientados a não trabalharmos essas obras com os grupos escolares. Segundo a orientação institucional, essa censura “ainda não é oficial”. Receberemos uma posição definitiva nos próximos dias.”

Fábio Tremonte A censura interna confirma a censura externa e vai confirmando o processo educativo no qual crianças e adolescentes estão enredados.

Diogo de Moraes puts... trabalho teleguiado... mediação hiperinstitucional.

Graziela Kunsch Eu acho triste demais pensar que a resposta do educativo a um protesto como esse seja essa... ao invés de fazer um posicionamento público de que as crianças e os jovens não podem ser subestimados... que eles podem inclusive discordar dos artistas, das obras e dos educadores... e que esse processo de chegar às suas próprias conclusões é que é educativo...

Thia Thiara a censura interna confirma a externa mesmo. Até que ponto os educativos já não realizam esse trabalho, restringindo roteiros mais adequados para crianças/adolescentes? É claro que existem abordagens e processos pensados para cada faixa etária.

Stella Ramos Acho essa discussão bastante importante, sobretudo pelo que já foi dito aqui, das soluções que “vem de cima”, resolvendo o problema com um sonoro “não se fale mais nisso”. Acho que o essencial de qualquer curadoria, seja artística ou educativa, é propor diálogos, e o emudecimento de parte da conversa faz com que se perca essa dimensão. A tal da “censura externa” é uma audiência que pensa os espaços expositivos apenas como legitimadores de artistas, obras e conceitos estanques, e não como propositores de reflexão (ainda que seja pela

via da repulsa, repúdio ou estranhamento). Todas as instâncias envolvidas vão tornando-se domesticadas, em nome de que? Garantia de

público, de patrocinadores, de parcerias? E lá vamos nós de novo, o educativo “resolvendo problemas”, neste caso, deixando determinados trabalhos no mudo. Penso que se por parte das instituições (e do público, por que não?) houvesse mais valor para a ação educativa, nossa voz teria muito mais volume na dinâmica destas determinações.

Diogo de Moraes nesse contexto lembro de uma proposição do grupo de educadores coordenado pela Carmen Mörsch na documenta 12. tratava-se de uma sugestão feita a grupos de crianças que visitavam a documenta: no início do percurso eram distribuídas sacolas de papel craft, as quais poderiam ser “vestidas” pelas crianças, em suas próprias cabeças e rostos, em casos e trabalhos diante dos quais elas se sentissem constrangidas. surpreendentemente, uma das percepções mais frequentes dos mediadores era de que as crianças, em sua imensa maioria, vestiam (quando vestiam) a sacola diante de trabalhos leves do ponto de vista dos adultos, mostrando-se completamente à vontade, por outro lado, diante de trabalhos em que apareciam cenas de nudez, violência e afins.

Cayo Honorato Lembrando aqui também do *Them*, trabalho do Artur Zmijewski². Podia ser legal uma visita com educadores católicos ou cristãos. A propósito, os educadores têm religião?

² Vídeo disponível em www.youtube.com/watch?v=YoEkWhuh6a4.

A educação não muda o mundo: muda as pessoas que vão mudar o mundo.

Paulo Freire

No ano de 2004 se realizou uma grande retrospectiva de León Ferrari, com a curadoria de Andrea Giunta, no Centro Cultural Recoleta, em Buenos Aires. A exposição reunia obras do artista através de um percurso pelos diferentes períodos de seus 50 anos de trabalho. No dia da inauguração, algumas das obras de Ferrari foram atacadas e destruídas por ativistas católicos de ultra direita, que descreveram a exposição como uma blasfêmia. Dias depois, a exposição foi fechada por ordem de uma juíza. Tal censura ativou grandes assembleias de artistas, organizações de direitos humanos e setores da intelectualidade portenha, que se mobilizaram contra a censura.

Naqueles episódios uma das vozes mais ativas dos órgãos de censura foi Jorge Mario Bergoglio, então arcebispo de Buenos Aires e atualmente Papa Francisco. Parte das obras incluídas na exposição se exibem hoje na 31ª Bienal de São Paulo, dentro da instalação *Errar de Deus* - diálogos com *Palavras Alheias* (1967), de León Ferrari, que são reinterpretadas pelo coletivo Etcétera.

Naquela ocasião Ferrari pôde enfrentar a censura, pois a instituição o acompanhou e assumiu a defesa pelo direito à liberdade de expressão. A Igreja Católica também fez pública sua censura e pressão ante as instituições, o que deu margem para que os cidadãos se manifestassem, convocando livres-pensadores a defender o artista. Inclusive o secretário de Cultura da cidade disse que se devia respeitar a liberdade de expressão e a tolerância. Já os patrocinadores da instituição pública pediram que seus logos fossem retirados dos banners, para evitar problemas.

Na 31ª Bienal de São Paulo, a situação institucional foi diferente. As pressões e a censura têm sido solapadas, silenciadas, escondidas, para que ninguém se manifeste abertamente contra as religiões dominantes, e os logos parecem irremovíveis, apesar de os artistas reclamarem, fazerem assembleias e pressionarem.

Em ambos cenários, Argentina e Brasil, o Estado é laico. Isso nos faz pensar que a religião e suas lutas pela dominação não deveriam afetar a liberdade dos artistas em expressar, imaginar e planejar outras narrativas da realidade contemporânea, nada deveria afetar a liberdade do público para discernir, o que ver e o que não ver.

Quando observamos os primeiros protestos do "IPCO" na web e em alguns flyers que entregaram nas ruas de São Paulo no dia 22 de setembro, nos pareceu estar presenciando uma interessante *performance errorista*¹. A cena era tão grotescamente parecida a uma paródia da inquisição, que nos parecia impossível que suas ações pudessem chegar a uma censura concreta. De fato, ao investigar um pouco mais desta organização de homens em pé em cima de barris, com roupas do século XV, nos demos conta de que a fundação levava o nome do Sr. Plínio Corrêa de Oliveira, fundador da Tradição, Família e Propriedade (TFP), um dos grupos religiosos anticomunistas e de ultradireita que participou em todas as ditaduras militares do Cone Sul e que foi a base ideológica da ditadura militar de 1964 no Brasil. Uma das ditaduras mais extensas do Cone Sul, onde desapareceram, executaram e torturaram milhares de pessoas.

Então, compreendemos que IPCO conseguiria não só que os co-

¹ O movimento Internacional Errorista é uma organização internacional que assume o erro como filosofia de vida. Fundado em 2005, com o manifesto "Somos todos erroristas". Leia mais em <loretogaringuzman.wordpress.com/internacional-errorista/>.

légios católicos evitassem o percurso na 31ª Bienal, impedindo que seus alunos visitassem a exposição no Parque do Ibirapuera, como também terminariam mobilizando a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), o Arcebispo da cidade e uma juíza para que as obras atacadas por eles fossem censuradas.

O resultado: uma série de obras passaram a ser endereçadas apenas a um público adulto, de maiores de 18 anos, através de placas de sinalização. Com isto, o corpo de 200 educadores é levado a escolher se seguem a censura ou se assumem o risco de permitir a capacidade de discernimento das milhares de crianças e adolescentes que visitam a Bienal diariamente. Sob esta censura oculta, os artistas também foram desinformados do processo e das decisões tomadas pela instituição.

Trata-se de um ato de censura encoberta que tem o objetivo de fazer as crianças olharem o mundo sob uma só ideologia: a hegemônica, ocidental, católica, heterossexual, capitalista e patriarcal.

Com esses olhos verão o mundo onde crescerão desconhecendo que abortar em nossos países é um negócio sujo, que criou um mercado, no qual se se nasce pobre e é mulher, simplesmente pagará colocando em risco sua vida. Crescerão negando sua sexualidade, sob a lupa e propriedade de uma família heterossexual. Um mundo onde se ensina que os ícones religiosos são intocáveis, enquanto os hábitos religiosos de seus avós indígenas e africanos são criminalizados. Nesse mundo podem ver filmes de Hollywood carregados de violência, mas não podem se manifestar contra a violência que dia a dia os consome. Crianças que talvez sejam vítimas de um novo assassinato massivo nas favelas.

Pensamos que toda a censura atenta contra o direito a expressar-se, mais ainda quando é encoberta. A censura aberta nos permite responder, argumentar, abrir as mentes dos outros. Pelo contrário, quando é velada assusta, intimida, silencia o protesto e agride a todos que trabalhamos nesta bienal. Atenta contra o trabalho dos artistas e dos curadores, e coloca em risco qualquer outra incursão libertária nas próximas bienais, pois censurar uma obra é censurar os critérios de liberdade com os quais se trabalhou a 31ª Bienal. Sobretudo, atenta contra a dignidade dos educadores, porque os coloca no posto de censores, ao obrigar-lhes a orientar o olhar do público.

Não fomos ingênuos. Já intuíamos que haveria polêmicas e conflitos típicos de uma bienal internacional, devido à proposta temática e ao posicionamento artístico dos convidados. Esperamos que isto sirva para gerar um debate sobre o rol de instituições dedicadas à promoção da arte na proteção da liberdade de ação, expressão, e esperamos que a discussão se abra à comunidade, para que a questão seja debatida abertamente por todas as partes envolvidas.

"Em 1995, por exemplo, o Papa batizou várias crianças na Capela Sistina, ao pé do Juízo Final de Michelângelo, e convidou seus padres a refletir sobre esse afresco que ilustrava a felicidade daqueles que elegeram a Jesus Cristo e o desespero daqueles que, ao rechaçá-lo, se dirigiram à condenação eterna. E ninguém se alterou frente a tal barbaridade..." L.F. 2001

Etcetera.

De: Mujeres Creando

Assunto: CENSURA NA BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO

Data: 17 de outubro de 2014

Como todas sabem, as Mujeres Creando têm uma instalação na Bienal de Arte de São Paulo chamada Espaço para Abortar. Se trata de um círculo onde foram instalados 6 úteros, uma virilha central e duas telas de televisão. Nos úteros foram colocados áudios com relatos na primeira pessoa de mulheres que fizeram aborto no Brasil.

As televisões exibem uma marcha de mulheres na Bolívia feita com a mesma estrutura que está na instalação, onde cada mulher conta suas próprias experiências de abortos. Os vídeos contêm legendas em português e inglês. A linguagem utilizada é simples e direta, a obra está localizada na entrada da Bienal e tinha conseguido reunir diariamente centenas de jovens e crianças que entravam e saíam dos úteros, interagindo com o espaço como elas interagem com um espaço festivo cheio de luz, acolhedor e envolvente.

Por pressões e razões que desconhecemos de onde vieram, há alguns dias uma Comissão de Avaliação tem exigido colocar na frente da obra um pedestal que indica que se trata de uma obra para maiores de 18 anos. Esta censura está disfarçada de um suposto argumento pedagógico que não existe, pois isso se trata de uma obra que foi criada justamente pensando num público massivo infantil e juvenil que visita a Bienal. Isso é um ato de censura, que impede que durante as visitas as escolas utilizem a obra.

Queremos pedir a todas as organizações de mulheres que participaram da marcha na abertura da Bienal, que ofereceram seus próprios relatos, que desafiem os critérios pedagógicos deste ato de censura. Queremos que se exija que se retire esta sinalização da obra Espaço para Abortar que foi pensada para um público grande. Os jovens, as meninas e meninos têm o direito de ouvir as condições em que uma mulher realiza um aborto no Brasil, uma vez que muitos desses relatos são feitos justamente por mulheres menores de idade, idade em que uma experiência de aborto é uma questão existencial fundamental.

As cartas de protesto contra essa censura e a solicitação da retirada do aviso que proíbe a menores de 18 anos de visitar a obra devem ser dirigidas a:

Xxxxxxx Xxxxxx Xxxxx, Superintendente da Bienal de São Paulo

Com cópia à equipe curatorial, que sempre foi uma sólida aliada de todo o trabalho.

De: Mujeres Creando

281

Assunto: SOLICITAÇÃO DE REMOÇÃO DE CARTAZ DE CENSURA

Data: 17 de outubro de 2014

Estimado Sr. Xxxxx Xxxxx:

Somos Maria Galindo e Esther Argollo, integrantes de Mujeres Creando e responsáveis pela obra ESPAÇO PARA ABORTAR.

Graças a educadores da Bienal tivemos conhecimento do fato de que foi arbitrariamente colocado, há poucos dias, um aviso na frente da nossa obra, que indica que a mesma é unicamente apta para maiores de 18 anos.

Trata-se de um ato de censura inaceitável. Não existe argumento pedagógico algum que possa ser utilizado para sustentar tal posição. Suspeitamos que a ação responde à pressão de grupos fundamentalistas religiosos que querem impedir aquilo que está acontecendo: que a obra tenha grande acolhida e goze da visita cotidiana de quantidades de jovens e meninos e meninas que interagem com o espaço, escutam os áudios e a desfrutam.

Lamentamos muito como artistas que não nos tenha sido comunicado nada a respeito, e lhe solicitamos que seja retirado esse aviso, que impede que os e as estudantes de colégios públicos que visitam a Bienal interajam com nossa obra. Uma obra criada justamente visando a um público massivo, que tem o direito de analisar, conhecer e experimentar aquilo que a Bienal oferece.

Nesse sentido, mais que nos violentar como artistas, a censura está violentando um público que não tem voz. Como superintendente da Bienal entendemos que é de sua responsabilidade ordenar a remoção de tal aviso.

Atenciosamente,
Maria Galindo
Esther Argollo

De: Marta Neves

Assunto: Re: CENSURA NA BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO

Data: 17 de outubro de 2014

Pessoal, enviei essa mensagem a alguns curadores e ao Sr. Xxxxxx Xxxxx Xxxxx, superintendente da Bienal:

Prezado Sr. Xxxxxx Xxxxx Xxxxx,

Fui informada de que tem havido um certo tipo de restrição (talvez censura) a trabalhos da atual bienal, com a colocação de placas indicativas de obras apenas para maiores de 18 anos.

Gostaria de manifestar-me em relação a isso, pontuando o seguinte:

- não havia tal restrição anteriormente: qual a razão dessa iniciativa agora?

- como o grupo Mujeres Creando (que tem sua instalação na bienal indicada por uma placa como essa) alegou, trata-se, no caso desse trabalho específico, do assunto aborto (tema da obra), que envolve menores de 18 em quantidade extremamente significativa na América Latina e, em especial, no Brasil, onde a exposição acontece: como desaconselhar o acesso de meninas de 14 anos, por exemplo, ao trabalho, que leva à reflexão sobre questão tão relevante em nosso contexto?

- parece que os artistas nem sequer foram comunicados da iniciativa - trata-se, então, de atitude estranha: por que foi tomada após o regresso da maioria deles a suas residências e países de origem?

- as discussões sobre aborto, questões de gênero, política, violência e outras não devem estar fora de uma agenda ligada ao universo da criança e do adolescente: trata-se de pensar a vida em sua totalidade e não de "proteger" os menores da própria vida;

- parece também que os próprios funcionários do setor educativo foram surpreendidos com a iniciativa: ora, se há tal setor e se nele se deposita tanta confiança (são dezenas de educadores envolvidos), então é porque se crê que estejam aptos também a acompanhar, de forma criativa e responsável, até as crianças mais novas, à aventura pensante que deve ser uma mostra como essa.

282 Tendo em vista o que foi exposto acima, manifesto minha surpresa e meu incômodo com a situação e solicito, em caráter urgente, como artista integrante da exposição, esclarecimentos sobre a questão, solidarizando-me com colegas da área e, principalmente, com o público - razão fundante de toda obra de arte.

Obrigada,
Marta Neves

De: Xxxxxx Xxxxx Xxxxx (Superintendente da Bienal de São Paulo)
Assunto: Re: SOLICITAÇÃO DE REMOÇÃO DE CARTAZ DE CENSURA
Data: 23 de outubro de 2014

Estimadas Maria e Esther,

Agradecemos o envio do seu e-mail e, em nome da Fundação Bienal, gostaríamos de responder esclarecendo os seguintes pontos:

A Fundação Bienal tem entre seus principais valores a liberdade de expressão e em sua história de mais de 60 anos sempre garantiu espaço ao debate de idéias e a todos os tipos de manifestações.

Por princípio, jamais interferimos na escolha dos curadores, dos artistas ou no conteúdo das obras expostas. Os artistas escolhidos por livre decisão dos curadores têm total liberdade de manifestação e essa manifestação teve sempre o apoio e a garantia irrestrita da Bienal. Não é diferente nesta edição da qual vocês participam, como fica visível na exposição.

Entre os mais de 80 projetos apresentados na mostra, de acordo com as regras legais brasileiras 5 apresentam conteúdo considerado impróprio para menores de idade. Segundo a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente, “a criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

Assim como em muitos outros países democráticos, no Brasil a classificação indicativa de idade serve para equilibrar a liberdade de expressão com a proteção de crianças e adolescentes e visa orientar o público, especialmente os responsáveis por menores de idade, sobre o conteúdo de obras, filmes ou peças de teatro.

Os avisos envolvendo classificação indicativa de idade são obrigatórios de acordo com as orientações do Sistema de Classificação Indicativa Brasileiro do Ministério da Justiça. Como responsável pela exposição, a Fundação Bienal cumpre estas regras vigentes e tem o dever de exibir as obras com a recomendação e classificação de idade. A classificação não proíbe nem impede a exibição ou a visita das obras, apenas orienta o público, como determinam as leis locais.

Atenciosamente,
Xxxxxx Xxxxx Xxxxx

De: Mujeres Creando
Assunto: Re: SOLICITAÇÃO DE REMOÇÃO DE CARTAZ DE CENSURA
Data: 23 de outubro de 2014

Sr. Xxxxxx Xxxxx Xxxxx,

Recebemos sua carta com muito pesar pois sua argumentação não condiz com os argumentos que você mesmo enumera.

A qualificação de idade da obra ESPAÇO PARA ABORTAR é um ato velado de censura e isto viola o princípio básico de liberdade de expressão que a Fundação garante tanto aos e às artistas como aos e às curadoras. A obra ESPAÇO PARA ABORTAR está sofrendo uma censura política, pelo tema de reflexão que propõe.

O senhor sabe muito bem que a qualificação de idade aplicada à nossa obra em nenhum caso pode respaldar-se em argumento pedagógico algum. Nesse contexto e decepcionadas pelo comportamento institucional da Bienal ante nossa obra lhe pedimos que nos facilite argumentos que a comissão qualificadora maneja para cometer tal censura. Se a Fundação não exige, pede, nem recebe argumento algum e não há nenhum documento

respaldatório, nem análise alguma, mas a arbitrariedade de algum ou alguns técnicos, estaríamos diante de uma questão muito grave.

Se podemos revisar os argumentos apresentados de cara especificamente à obra ESPAÇO PARA ABORTAR estamos seguras que teríamos muitos argumentos de caráter pedagógico, psicológico e social para colocar em evidência que se trata de uma censura velada que a Fundação não deve aceitar.

Tampouco podemos aceitar que a exibição do cartaz cumpra apenas papel simbólico, sendo que precisamente grande parte do público da Bienal provém de estabelecimentos educativos públicos com uma população massiva de menores de idade que não podem aproximar-se da obra.

Esse público nos preocupa como movimento feminista, não o subestimamos em sua capacidade crítica e em sua sensibilidade e justamente nossa obra se encontra na planta baixa no ingresso à Bienal e está constituída de um grande útero porque é uma convocatória massiva à reflexão sobre o tema que propomos. Estamos então ferindo não só a liberdade de expressão dos e das artistas, como também os direitos mesmo do público.

Insisto no fato de que nós, estando na Bolívia, nos inteiramos pela voz de alarme da equipe educativa da Fundação Bienal que não pode fazer visita guiada na nossa obra no caso dos e das menores que vêm de escolas. Tratando-se de uma obra interativa que inclui áudios, a contemplação distante da obra é um ato de censura direto. Um ato de censura que tem um caráter político relacionado com o tema do ABORTO.

Por último lhe solicitamos:

1. Nos apresente os documentos e argumentos apresentados pela dita comissão para o exercício de censura de nossa obras; 2. Nos indique a instância na qual, como artistas, podemos recorrer para solicitar a remoção do cartaz de censura da obra.

Atenciosamente,
Maria Galindo e Esther Argollo

De: Loreto Garin
Assunto: Re: CENSURA NA BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO
Data: 20 de outubro de 2014

Olá a todos, queridas companheiras de Mujeres Creando toda nossa solidariedade para vocês. Cremos que com estes atos de censura somos todos os artistas que estamos sendo agredidos. Anexamos a carta, um pouco longa, que escrevemos para a Fundação. Um abraço de B. Aires.

De: Pablo Lafuente
Assunto: atualização
Data: 24 de outubro de 2014

Caros,
desculpem pelo silêncio e a demora em responder a todos vocês. Temos tentado recolher todas as informações durante os últimos dias, e tentando saber o que está acontecendo. As informações são fragmentadas. Somos conscientes que deveríamos ter enviado informações mais cedo, mas demoramos para ter clareza. Esperamos que entendam. A situação é complexa mesmo agora, mas, basicamente, entendemos que as coisas estão assim, com três elementos distintos:

- antes da abertura da exposição, uma série de trabalhos foram considerados inapropriados para menores de 18 anos pela equipe legal da Bienal, em consideração da legislação brasileira: uns Xerox de Hudnilson Jr, uma escultura de Ines Doujak e John Barker, e umas fotografias de desenhos que fazem parte do projeto Dios es marica. Os trabalhos têm, desde a abertura, uma etiqueta na entrada da sala ou do lado, que indica essa condição. Essa estratégia queria proteger a Bienal de eventuais queixas de pais e escolas, e foi decidida pela Bienal mesma. Os trabalhos estão na exposição, mas quem quiser ver fica informado da possível natureza ofensiva dos trabalhos. Os seguranças não negam a entrada na sala dos

284 visitantes, acompanhados ou não de adultos. O que acontece no espaço todo o tempo não é completamente claro.

- no final de setembro, o Instituto Plínio Corrêa de Oliveira começou protestos em escolas e na internet sobre alguns trabalhos na Bienal. Várias escolas começaram a cancelar visitas, a pedido dos pais ou das escolas mesmas. Como consequência dos protestos, a secretária de educação do Estado de São Paulo fez uma visita na Bienal para examinar os trabalhos. Membros do Educativo e a equipe curatorial fizeram uma apresentação a professores sobre as questões e respondemos perguntas. A Bienal enviou uma resposta oficial à Secretaria, defendendo o conteúdo da exposição e das obras. A recomendação da secretaria foi adotar faixas etárias para dois trabalhos que não tinham recomendações: Halil Altindere e Mujeres Creando. Como resposta, para evitar possíveis denúncias e mais cancelamentos, a Bienal utilizou etiquetas de 18 anos que estavam já prontas, como medida de urgência, para depois revisar a idade recomendada. Isso vai acontecer logo.

- na última semana, a Bienal recebeu um inquérito policial em resposta a uma denúncia da Liga Cristã Mundial. Não vimos a denúncia, mas entendemos que tem relação com um insulto ao cristianismo, em relação aos seguintes trabalhos ou artistas: Nahum Zenil, Ocaña, León Ferrari, Giuseppe Campuzano e Thiago Borges e AfroUFO de Yonamine. A equipe legal da Bienal está elaborando uma resposta, com explicações curatoriais do trabalho, para enviar para a polícia logo e evitar que a exposição seja fechada. O inquérito está referido à Bienal mesma, não aos artistas mencionados. Nada mudou na exposição com relação à exibição destas obras.

A Bienal também recebeu aproximadamente 5.000 queixas sobre os conteúdos da exposição, principalmente sobre os trabalhos mencionados acima. Acreditamos que é uma campanha organizada, mas não temos provas. A Bienal respondeu a todos estes emails com o seguinte texto:

“Agradecemos o envio de seu e-mail a respeito de obras desta edição da Bienal consideradas impróprias ou desrespeitosas à religião católica.

Gostaríamos de esclarecer que o conteúdo da mostra e a seleção dos artistas e obras participantes são iniciativas dos curadores e não representam a posição ou os valores da Fundação Bienal de São Paulo. Por princípio, jamais interferimos na escolha dos curadores, dos artistas ou no conteúdo das obras expostas. Os artistas escolhidos por livre decisão dos curadores têm total liberdade de manifestação e essa manifestação teve sempre o apoio e a garantia irrestrita da Bienal.

A Fundação Bienal é, por definição de seu estatuto, uma “instituição de natureza educacional e cultural sem fins lucrativos e sem vinculações políticas ou religiosas” e tem entre seus valores a liberdade de expressão. Em sua história de mais de 60 anos ela sempre garantiu espaço ao debate de idéias e a todos os tipos de manifestações.

Entendemos que, por vezes, os temas abordados ou obras expostas possam desagradar a parte dos visitantes, mas acreditamos que nenhum dos trabalhos viola direitos fundamentais dos cidadãos, muito menos tem isso como objetivo.

Cabe ressaltar que o Ministério Público do Estado de São Paulo, em manifestação a uma representação formulada contra outra obra da 31ª Bienal que supostamente “divulgaria mensagens contrárias a crenças ou cultos”, reforçou esta posição de que “a criação artística está amplamente amparada pela garantia da liberdade de expressão” e não vislumbrou “elementos mínimos que indiquem violações a direitos transindividuais”.

Caso os órgãos competentes tenham outro entendimento no futuro e haja qualquer impedimento legal à exibição de obras da exposição, esta Fundação cumprirá imediatamente a decisão legal.

Atenciosamente,”

Até agora, em comparação à 30 edição, o público de escolas é 2% menor, e o público espontâneo 7% maior. No total, um incremento de 4%.

A Bienal também recebeu 14 emails protestando contra as limitações no acesso a trabalhos.

A Bienal está enviando a seguinte carta para as pessoas que estão protestando sobre limitações. O conteúdo é similar a comunicação que a Bienal enviou à secretaria de educação e vai enviar à polícia.

285

“Prezada...

Gostaríamos inicialmente de esclarecer que a Fundação Bienal tem entre seus principais valores a liberdade de expressão e em sua história de mais de 60 anos sempre garantiu espaço ao debate de idéias e a todos os tipos de manifestações.

Por princípio, jamais interferimos na escolha dos curadores, dos artistas ou no conteúdo das obras expostas. Os artistas escolhidos por livre decisão dos curadores têm total liberdade de manifestação e essa manifestação teve sempre o apoio e a garantia irrestrita da Bienal. Não é diferente nesta edição, como fica visível na exposição.

Entre os mais de 80 projetos apresentados na mostra, de acordo com as regras legais brasileiras 5 apresentam conteúdo considerado impróprio para menores de idade. Segundo a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente, “a criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

Assim como em outros países democráticos, no Brasil a classificação indicativa de idade serve equilibrar a liberdade de expressão com a proteção de crianças e adolescente e visa orientar o público, especialmente os responsáveis por menores de idade, sobre o conteúdo de obras, filmes ou peças de teatro.

Os avisos envolvendo classificação indicativa de idade são obrigatórios de acordo com as orientações do Sistema de Classificação Indicativa Brasileiro do Ministério da Justiça. Como responsável pela exposição, a Fundação Bienal cumpre estas regras vigentes e tem o dever de exibir as obras com a recomendação da classificação de idade. A classificação não proíbe nem impede a visita das obras expostas, apenas orienta o público.”

Até agora, essas são as informações que temos. Não sabemos que consequências tudo isso pode ter. Agora é possível ver todos os trabalhos, com a condição de que 5 trabalhos tem avisos de conteúdo impróprio. Estamos tentando manter a Bienal aberta, e as equipes na Bienal estão ajudando. Ainda tem elementos que não conhecemos, e por isso a comunicação tem sido deficiente. Continuaremos informando nos próximos dias e semanas. Se houver mais perguntas, por favor enviar.

Muito obrigado pela ajuda e por continuar conosco nessa viagem difícil.

Abraços,

Luiza, Nuria, Galit, Oren, Benjamin, Charles e Pablo

De: Mujeres Creando

Data: 24 de outubro de 2014

Obrigada Pablo pelo envio desta informação.

Aquilo que nós queríamos e esperaríamos mas como sempre está nas mãos de vocês é que a equipe curatorial se oponha à lógica de classificar O ESPAÇO PARA ABORTAR como uma obra que não é recomendada para menores de 18 anos. É inegável que se trata de uma censura política pelo nome da obra e por seu conteúdo; e que tal classificação não pode ser sustentada de nenhuma outra maneira. No caso da censura, nós entendemos perfeitamente que esta funciona muitas vezes potencializando o poder de convocatória da própria obra, por essa maravilhosa pulsão que é a atração pelo proibido.

Outra coisa muito diferente é aceitar a censura velada, disfarçada de qualificação educativa e aceitá-la passivamente. Essa comissão tem que mostrar publicamente os critérios utilizados, porque isso nos permite utilizar esses critérios como parte da discussão mesma que geram as obras, como parte da vitalidade, do grande temor que despertam esta ou qualquer outra obra porque estão vivas e convocando. Esses critérios que utilizaram, se é que existem, até podem servir para rirmos um pouco da

286 *forma como um estado obriga a mulheres de 14 anos a parir mas não lhes permite escutar as vozes daquelas que abortaram.*

A carta de resposta da Fundação é ridícula porque, como você bem explicou, no caso da visita de colégios públicos, a equipe educativa não pode utilizar nossa obra, estes e estas estudantes não podem interagir com a obra nem escutar os áudios nos úteros. Por que esta comissão aparece no fim de setembro, depois da marcha no Parque do Ibirapuera? É uma resposta de censura e isso devemos deixar claro.

Pediríamos que a equipe curatorial se manifeste com uma carta específica sobre o tema e que reconheça que é um ato de censura que a Fundação está aceitando. Não é um ato ademais unicamente contra a obra ou a nós como produtoras desse espaço, mas também contra o público que não tem voz.

Saudações e seguimos
Maria Galindo e Esther Argollo

De: Mujeres Creando

Assunto: continua a CENSURA NA 31ª BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO

Data: 1 de novembro de 2014

Depois de algumas semanas inaugurada a 31ª Bienal de Arte de São Paulo, soubemos que o Espaço para Abortar havia conseguido constituir-se como um espaço inescapável e convocador para uma quantidade impressionante de público juvenil e infantil.

Os úteros cilíndricos eram um convite direto a entrar e sair deles, como em um jogo. Os fones de ouvido colocados ali dentro, uma tentação automática a colocá-los e escutar. Escutar a voz direta de dezenas de mulheres brasileiras relatando seus respectivos abortos clandestinos de forma direta, sem vitimismos, com sinistra honestidade, e cujas vozes convertiam em absurdo qualquer argumento criminalizante estatal ou religioso.

Não uma performance; uma marcha

Estas vozes foram recuperadas em uma marcha que se chamou “performance”, ainda que fosse uma marcha pública, que utilizou uma gigante escultura para construir sua poética. Em dezenas de mulheres carregamos a escultura e, juntas, superando todo tipo de obstáculos e gritando “mais devagar”, “cuidado”, “vamos ali sob a sombra” a movemos pelo parque para entrar uma a uma ao útero e relatar o aborto.

A marcha foi anunciada como performance porque essa é a linguagem do mundo da arte, que não se pode permitir a ação política na realidade concreta. Nós não criamos problemas pela mudança de nome na programação da bienal porque estávamos conscientes que qualquer uma que houvesse estado ali, participado ou sido convocada haveria identificado claramente a diferença. Não foi performance porque foi política, porque foi uma ação no marco da realidade concreta, porque foi uma voz potente com uma linguagem direta. Hoje a “performance” como tal é um dos cenários mais despolitizados, banalizados e desgastados do mundo da arte. Qualquer coisa recebe esse nome de performance e seu desgaste tem a ver precisamente com seu nível de despolitização.

A marcha na bienal foi fruto de dezenas de reuniões e de uma filigrana organizativa que nos tomou um mês inteiro. Fomos a São Paulo grupo por grupo de mulheres a contar-lhes em linguagens diferentes que necessitávamos sua ajuda para carregar juntas a escultura. Para que as vozes delas e a realidade de seu país entrassem na instalação. E elas, essas tantas assistiram e carregaram a escultura e sobretudo falaram e compreenderam sem egoísmo a importância da reunião. A marcha foi uma combinação original entre a poética do íntimo e pessoal com a poética do coletivo.

Como atuou a censura desta vez?

Por essa força, por essa transcendência, que poucos dias depois assistiu de maneira surpresa uma comissão educativa de qualificação das obras. De acordo com as palavras textuais de Pablo Lafuente, cocurador da 31ª Bienal, a comissão colocou o seguinte: “Inspetores do FDE visitaram e

fizeram recomendações à Bienal em relação a trabalhos que não estavam marcados com margem de idade e que tinham conteúdos que alguns menores não deveriam acessar sem a supervisão de adultos: Halil Altindere e vocês. A Bienal se vê obrigada a seguir as recomendações, ou as visitas das escolas se poderiam ser canceladas em bloco, ou poderia haver denúncias”. Se trata de uma censura com a máscara de recomendação pedagógica. Uma censura ademais absurda porque o mesmo estado que obriga a mulheres de 14, 15 ou 16 anos a parir, lhes proíbe escutar narrativas de mulheres que abortaram.

Nós visualizamos que esta censura, mais que afetar o direito à liberdade de expressão que é básica para a proposta artística, afeta a um público que não tem voz.

Pelo menos 50% do público da Bienal de Arte de São Paulo são escolas públicas. As pessoas dos setores populares não acessam a Bienal, a não ser através desse público, um público com o qual muitas vezes o mundo da arte nem sequer tenta dialogar. Nossa obra estava e está centrada neles e nelas, os convida com toda a força que possa ter nossa voz e nossa clareza. Por isso a linguagem que usamos é direta, simples, honesta e da rua.

Perseguição política na luta e arte feminista

Vetar o acesso à obra Espaço para abortar a esse público é matar a força da obra, ceder a essa censura é aceitar o silenciamento. Há semanas estamos com esta reclamação e não recebemos uma resposta contundente nem de parte da fundação, nem de parte da bienal e a denúncia da censura nos chegou da parte da equipe educativa, que é quem realmente lida com o público.

Nós sabemos que a censura muitas vezes atua em um sentido contrário a suas intenções porque termina potenciando a força expressiva de uma obra, porque a converte em mais atrativa simplesmente graças à pulsão pelo proibido que levamos dentro dos seres humanos. No caso de Espaço para abortar o que ocorre é que se ratifica a perseguição política que hoje em dia a arte feminista, a luta feminista sofre. Não nos deixam literalmente respirar, a obra em si não os importa. Não revisaram os conteúdos, as formas nem sequer os demos um pretexto real para atuar. A comissão educativa aparece para cortar um canal de comunicação e reinvenção de nós mesmas como mulheres façamos o que façamos. Aparece o argumento pedagógico como pretexto para realizar uma perseguição política que é pão de cada dia em nossa luta. Não nos deixam respirar, nos sufocam, nos reprimem, esperam que cortemos a nossa língua e deixemos de falar. E o que acontece é que a nossa língua cresce e cresce e cresce.

Não nos deixam respirar,
nos sufocam, nos reprimem,
esperam que cortemos a nossa
língua e deixemos de falar.
E o que acontece é que a
nossa língua cresce e cresce
e cresce.

GRAZIELA KUNSCH
naocaber.org

LILIAN L'ABBATE KELIAN
curso.politeia.org.br

YAACOV HECHT
yaacovhecht.com

HELENA SINGER
mercado-de-letras.com.br/livro-mway.php?codid=103 + edusp.com.br/detlivro.asp?ID=516198

ANDRÉ GRAVATA
andregravata.wordpress.com + educ-acao.com + desvios.com

ESCOLA POLITEIA
Iara Haasz, Fernando Siviero, Osvaldo de Souza, Tassiana Carvalho e Yvan Dourado escolapoliteia.com.br

ANDRÉ FERNANDO BANIWA
pamaali.wordpress.com

ANA LUCIA PONTES
issuu.com/foirn_povosdorionegro/docs/educa___o_wayuri_web

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA
mst.org.br

MOVIMENTO PASSE LIVRE DE SÃO PAULO
saopaulo.mpl.org.br

O MAL EDUCADO
gremiolivre.wordpress.com

ANNETTE KRAUSS
thepedagogicalimpulse.com/documenting-secrets

NATÁLIA LOBO
revistacapitolina.com.br

MARIA HELENA FRANCO, VERA LÚCIA SIMONETTI RACY E MARIA CECÍLIA MORAES SIMONETTI
ecos.org.br

ANNA DULCE
annadepono.wix.com/anna-dulce-multiartista#!

ALINE PAES
flickr.com/photos/alinepaes

STELA GUEDES CAPUTO E NINA ALVES
proped.pro.br + seminariodefakutiuerj.blogspot.com.br

KIUSAM DE OLIVEIRA
kiusam.com.br

ANA CAROLINE DA SILVA DE JESUS E WHELDER GUELEWAR
facebook.com/tercafro

KIKO DINUCCI
kikodinucci.com.br

ANDREA DIP
apublica.org/autor/andrea-dip

HELENA ZELIC, BEATRIZ TREVISAN, GABRIELLA BEIRA, PRISCYLLA PIUCCO, BÁRBARA FERNANDES E GABRIELA SAKATA
revistacapitolina.com.br + temposdemorangos.blogspot.com.br

ANA CRISTINA DUARTE
maternidadeativa.com.br/artigos.html

CARLOS FAUSTO
videonasaldeias.org.br

SOFIA CUPERTINO E RICARDO JAMAL
facebook.com/pages/Sofia-Cupertino/246338115378967?fref=ts + cordanova.com.br

NÁDIA RECIOLI
nadiarecioli.com

ELIEL BENITES KUNUMI RENDYJU
ufgd.edu.br/faind

GILBERTO MACHEL
recomenda portalkaingang.org + urubui.blogspot.com.br

ELOISA DOMENICI, AUGUSTIN DE TUGNY E ROSÂNGELA PEREIRA DE TUGNY
ufsb.edu.br

GABRIEL MENOTTI
bogotissimo.com/b2kn + besidesthescreen.com

JAKOB JAKOBSEN E MARÍA BERRÍOS
vaticanochico.com/ediciones/sueldo-para-estudiantes + copenhagenfreeuniversity.dk + 31bienal.org.br/pt/post/1499

READ-IN
read-in.info

USINA
usinactah.org.br

COMBOIO
projetocomboio.wix.com/projetocomboio + facebook.com/comboiocidadelivre

CLARICE KUNSCH
claricekunsch.com.br

CIBELE LUCENA E JOANA ZATZ MUSSI
parqueparabrinicarepensar.blogspot.com.br + facebook.com/grupocontrafile?ref=ts&fref=ts

JORGE MENNA BARRETO
cargocollective.com/jorgemennabarreto

CAROLINA NÓBREGA, LUIZ CLAUDIO CÂNDIDO, PEDRO FELÍCIO E TATIANA GUIMARÃES
prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/vocacional

ALDO VICTÓRIO FILHO
naueditora.com.br/livro/a_fatura_das_juventudes-aldo_victorio_filho_aristoteles_berino_e_maria_da_conceicao_silva_soares-68.html

CAROLINA SUMIE RAMOS
curso.politeia.org.br

ELAINE FONTANA
museusegall.org.br + bienal.org.br/educativo.php

JOSÉ PACHECO
projetoancora.org.br + escoladaponte.pt

CAYO HONORATO
cayohonorato.weebly.com

DIOGO DE MORAES
diogodemoraes.net

CAROLINA OLIVEIRA, RACHEL PACHECO E THAUANY FREIRE
bienioa.wordpress.com

PAULO DELGADO
pdelgado.tumblr.com

RICARDO BAITZ
forumpermanente.org/convidados/ricardo-baitz

DORA SILVEIRA CORRÊA
bienal.org.br/bienal.php?i=66 + acasa.org.br/biblioteca_texto.php?id=425

JÚLIA LOTUFO
coletivoliquidaacao.com/#!quemosomos/cgwk

THIAGO GIL
bienal.org.br/post.php?i=368

PABLO LAFUENTE
31bienal.org.br/pt/information/754

LORETO GARIN GUZMAN E FEDERICO ZUKERFELD
facebook.com/grupoetcetera

MUJERES CREADO
mujerescreando.org

VITOR CESAR
vitorcesar.org

Obra comissionada pela 31ª Bienal de São Paulo,
Como (...) coisas que não existem.

Agradecimentos

Ana Lira, Daniel Guimarães Tertschitsch, Editora UFMG, fotógrafas e fotógrafos com imagens na revista (tanto os nomeados como os que permaneceram desconhecidos, apesar de nossos esforços em identificá-los), Margarida Maria Krohling Kunsch, Mazza Edições, Mayra Oi, Pedro Kelian Ortellado, Taiguara Belo de Oliveira, Tande Campos e Waldemar Luiz Kunsch

Agradecimentos especiais

Charles Esche, Galit Eilat, Nuria Enguita Mayo, Oren Sagiv, Pablo Lafuente, Benjamin Seroussi e Luiza Proença - cocuradoras e cocuradores da 31ª Bienal; Helena Ramos e Gabriela Lopes - produtoras desta obra na 31ª Bienal; e participantes do curso *Autoformação de educadores*.

ISSN 1982-856X



9 771982 856008 >

- 1 **Editorial.** Graziela Kunsch
- CONTRAESCOLAS**
- 6 **Linha do tempo da educação democrática.**
Lilian L'Abbate Kelian
- 12 **Aprendizagem pluralista - o aprendizado num mundo democrático. A busca pela originalidade pessoal.** Yaacov Hecht
- 14 **CIEJA Campo Limpo: escola transformadora de estruturas e trajetórias.** Helena Singer
- 21 **Lampejos de uma experiência de educação que reconhece a diversidade.** André Gravatá
- 24 **A importância do questionamento para a Escola Politeia.** Equipe da Escola Politeia
- 33 **Entrevista com André Fernando Baniwa sobre a Escola Indígena Baniwa e Coripaco Pamáali, em Alto do Rio Negro.** Ana Lucia Pontes
- 40 **As escolas do campo.** Setor Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- CURRÍCULO ESCONDIDO OU PELAS FRESTAS DOS PORTÕES**
- 48 **O Movimento Passe Livre nas escolas.**
MPL São Paulo, Carolina Cruz (MPL Floripa) e Manolo (Tarifa Zero Salvador)
- 63 **Projeto de ônibus Tarifa Zero na 31ª Bienal.**
Graziela Kunsch
- 64 **O MAL EDUCADO.** coletivo O MAL EDUCADO
- 70 **Currículo oculto.** Annette Krauss
- 75 **Espaços de aprendizado inesperado.**
Annette Krauss, Emily Pethick e Marina Vishmidt
- 86 **Minha história, contada por eles.** Natália Lobo
- 86 **Escola sem homofobia.** Maria Helena Franco, Vera Lúcia Simonetti Racy e Maria Cecília Moraes Simonetti
- SOMOS TODAS DIFERENTES**
- 93 **Versos para famílias de todos os tipos, cores e tons!** Anna Dulce
- 98 **Fotografando e narrando saberes: a educação nos cotidianos dos terreiros.** Stela Guedes Caputo e Nilda Alves
- 101 **Vamos soprar os dentes de leão.**
Stela Guedes Caputo
- 104 **Um mito de presente para você: tecendo as memórias femininas ancestrais afro-brasileiras.**
Kiusam de Oliveira
- 112 **Construindo um espaço educacional afastado do racismo.** Ana Caroline da Silva de Jesus e Whellder Guelewar
- 115 **Classe Idade Média.** Kiko Dinucci
- 122 **Clandestinas.** Andrea Dip
- 123 **Na hora de fazer não gritou.** Andrea Dip
- 124 **Quando a mulher não se pertence: o aborto, o parto e o direito ao corpo.** Helena Zelic, Beatriz Trevisan, Gabriella Beira, Priscylla Piucco e Bárbara Fernandes
- 131 **Como atender um parto humanizado, passo a passo.**
Ana Cristina Duarte
- 134 **No registro da cultura: o cheiro dos brancos e o cinema dos índios.** Carlos Fausto
- 142 **Perguntas para abrir o mundo.** Sofia Cupertino e Ricardo Jamal + trechos do livro *Cantos tikmũ'ũn para abrir o mundo.*
- OUTRA UNIVERSIDADE**
- 154 **De tudo aquilo que não sabemos.** Nádia Recioli
- 159 **A história da minha vida: o caminho de um Guarani.** Eliel Benites Kunumi Remyju
- 161 **Replantando raízes: o índio que está vivo em mim.** Gilberto Machel
- 168 **A trilogia do bem comum: as três últimas edições do Festival de Inverno da UFMG**
- 177 **Territórios do sensível: primeiros passos da Universidade Federal do Sul da Bahia.**
Eloisa Domenici, Augustin de Tugny e Rosângela Pereira de Tugny
- 180 **Escolhas do olhar.** Gabriel Menotti
- 182 **Salário para estudantes.** Estudantes de Salário para Estudantes + Jakob Jakobsen e Maria Berríos
- 192 **READ-IN: Manual de grupo de leitura coletiva.**
Read-In.
- CONTRAESPAÇOS DE APRENDIZADO**
- 194 **Processos de projeto como construção de autonomia.** USINA
- 205 **A cidade que (des)construímos.** Comboio
- ONDE FOI PARAR A BRINCADEIRA LIVRE?**
- 209 **O tédio em crianças.** Clarice Kunsch
- 212 **Árvore é pessoa, não é palavra! Uma brincadeira entre mães e crianças.** Cibele Lucena e Joana Zatz Mussi
- EDUCAR É NÃO CABER**
- 214 **Anotações sobre uma certa inclinação educativa em de uma trajetória (supostamente) artística.**
Jorge Menna Barreto
- 224 **Pela vocação ruidosa do artista na cidade: um texto-disputa disparado por quatro artistas que integram o Programa Vocacional da Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Paulo.**
Carolina Nóbrega, Luiz Claudio Cândido, Pedro Felício e Tatiana Guimarães
- MEDIAÇÃO INSTITUCIONAL
E MEDIAÇÃO EXTRAINSTITUCIONAL**
- 230 **"Bastará que os educadores se interroguem".**
Aldo Victório Filho, Carolina Sumie Ramos, Cayo Honorato, Elaine Fontana, Graziela Kunsch, Helena Singer, Jorge Menna Barreto, José Pacheco e Lilian L'Abbate Kelian
- 241 **Mediação extrainstitucional.** Cayo Honorato
- 245 **Episódios contrapúblicos.** Diogo de Moraes
- 248 **Materialismo educativo da Bienal de São Paulo (Capital): a teoria crítica como prática educativa.** Carolina Oliveira, Rachel Pacheco e Thauany Freire
- 258 **Sem título.** Um grupo de educadores da 31ª Bienal
- 261 **Relatório do Educativo da 31ª Bienal.**
Paulo Delgado
- 262 **Como ensinar coisas que não existem.**
Ricardo Baitz
- 266 **Autoformação de educadores na 31ª Bienal de São Paulo.** Danielle Sleiman, Dione Pozzebon, Dora Silveira Corrêa, Elaine Fontana, Graziela Kunsch, Júlia Lotufo, Paulo Delgado, Lilian L'Abbate Kelian, Ricardo Ramos e Thiago Gil
- 274 **Arte, educação, classe.** Pablo Lafuente
- 278 **Errar à censura.** Loreto Garin Guzman e Federico Zukerfeld (Etcetera)
- 280 **Assunto: CENSURA NA BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO.**
Mujeres Creando e outros