

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
Diretoria de Pesquisas Sociais - Dipes

# A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A ELABORAÇÃO DE INDICADORES PARA SUBSIDIAR POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E CULTURA

**Equipe da pesquisa**  
**Mauricio Antunes Tavares (coordenador)**  
**Cibele Lima Rodrigues**

Série Relatórios de Pesquisa  
Volume 10 - Número 3 - 2021



Fundação  
Joaquim Nabuco  
Editora Massangana



FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

## **Série Relatórios de Pesquisa**

VOLUME **10** NÚMERO **3** 2021

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A ELABORAÇÃO  
DE INDICADORES PARA SUBSIDIAR POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO E CULTURA



## **Série Relatórios de Pesquisa**

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A ELABORAÇÃO  
DE INDICADORES PARA SUBSIDIAR POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO E CULTURA

Recife	v. 10	n. 3	p. 1-210	2021
--------	-------	------	----------	------

© Fundação Joaquim Nabuco, 2020.

Reservados todos os direitos desta edição.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte.

Reproduções para fins comerciais são proibidas.

Os conteúdos do presente texto são de inteira responsabilidade dos autores e não necessariamente expressam o ponto de vista da Fundação Joaquim Nabuco.

Fundação Joaquim Nabuco | [www.gov.br/fundaj](http://www.gov.br/fundaj)  
Av. 17 de Agosto, 2187 - Ed. Paulo Guerra - Casa Forte  
Recife-PE | CEP 52061-540 | Telefone (81) 3073.6363  
Editora Massangana | Telefone (81) 3073.6321

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Milton Ribeiro

PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Antônio Ricardo Accioly Campos

DIRETOR DE MEMÓRIA, EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTE (DIMECA)

Mário Hélio Gomes de Lima

DIRETOR DE PESQUISAS SOCIAIS (DIPES)

Luis Henrique Romani de Campos

COORDENADOR-GERAL DO CENTRO DE ESTUDOS DE CULTURA, MEMÓRIA E IDENTIDADE (CECIM)

Morvan de Mello Moreira

COORDENADOR-GERAL DO CENTRO DE ESTUDOS EM DINÂMICAS SOCIAIS E TERRITORIAIS (CEDIST)

Neison Cabral Ferreira Freire

COORDENADORA DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS E PROCESSOS

Elizabeth Mattos

PROJETO GRÁFICO DE CAPA E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Paolô Malorgio Studio Ltda-ME

REVISÃO

Tikinet Edição Ltda-EPP

<http://www.gov.br/fundaj>

Fundação Joaquim Nabuco.

A Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), fundação pública, vinculada ao Ministério da Educação, instituída por meio de autorização contida na Lei nº 6.687, de 17 de setembro de 1979, tem sede e foro na cidade do Recife, Estado de Pernambuco. Sua área de atuação é constituída pelas regiões Norte e Nordeste do País, tendo por finalidade promover estudos e pesquisas no campo das ciências sociais.

Relatórios de Pesquisa

A série Relatórios de Pesquisa foi criada em 2012 e tem por objetivo difundir as pesquisas realizadas pela Fundação Joaquim Nabuco de forma sistemática.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Fundação Joaquim Nabuco – Biblioteca Blanche Knopf

Série Relatórios de Pesquisa / Fundação Joaquim Nabuco. -- vol. 1, no. 1 (2012). --  
Recife: Editora Massangana, 2012 - .

Irregular

Em 2021, a Série Relatórios de Pesquisa recebeu o e-ISSN

ISSN 2316-5332 / e-ISSN:

Ciências Sociais 2. Educação 3. Políticas educacionais 4. Indicadores

I. Fundação Joaquim Nabuco II. Diretoria de Pesquisas Sociais III. Periódicos Fundaj

CDU 3(05)

## **Equipe da Pesquisa**

Mauricio Antunes Tavares (coordenador)  
Cibele Lima Rodrigues

### **Colaboradores do Projeto**

#### *Pesquisadores/as UFPE/Fade:*

Ana Emilia Castro  
Caetano De Carli  
Karina Valença  
Rui Mesquita

#### *Pesquisadores/as Ad-hoc Fade:*

Ailton Fernando Guerra  
Carla Dozzi  
Deybson Albuquerque Silva  
Glauce Gouveia  
Joab Ferreira da Silva  
Kelly Cristina Alves  
Samira Bandeira

#### *Consultoria Prodoc Fundaj/Unesco (2017-18):*

Karla Teresa Amélia Fornari de Souza

#### *Bolsistas Pibic-Fundaj:*

Irene Adryane da Silva (2019-20)  
Julya Vasconcelos (2018-19)  
Thyara Freitas de Alcântara (2018-19)

#### *Bolsistas UFPE/Fade:*

Thiago Antunes - mestrando  
Sandro Silva - graduando  
Manuela Dias - doutoranda  
Josenilda Maria Avlis - graduanda

#### *Mestrando/a/s PPGECI Fundaj-UFRPE:*

Nivaldo Aureliano Léo Neto (2017-19)  
Marcos Antonio Soares da Silva (2017-19)  
Celio Rodrigues de Lima Pontes (2016-18)  
Ana Elisabeth Japia Mota (2018-20)

#### *Produção audiovisual:*

Daniel Silva (Neafi/UFPE)

#### *Secretárias:*

Inês Freire (Neafi/UFPE)  
Michele Souza da Silva (Fundaj)

### Nota Explicativa

A ampliação da equipe para a realização da pesquisa foi possível em virtude da parceria estabelecida com a UFPE, que possibilitou a articulação desta pesquisa da Fundaj ao projeto “Processo de articulação e qualificação de ações de pesquisa, difusão e inovação tecnológica e gestão para promoção de políticas públicas de educação integral no âmbito da interface entre educação e práticas artísticas e culturais nos territórios brasileiros”, desenvolvido no Núcleo de Estudos e Ações Afirmativas (Neafi/UFPE), sob a coordenação da professora Ana Emilia Castro, sendo este último financiado com recursos do Ministério da Cultura descentralizados para a FADE - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFPE.



# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>PARTE I: DAS (16) AÇÕES DESENVOLVIDAS - RELATÓRIO SÍNTESE .....</b>	<b>17</b>
<b>I. Síntese das ações desenvolvidas nas atividades programadas na Etapa 1 – Planejamento, alinhamento das parcerias e formação inicial da equipe multidisciplinar .....</b>	<b>19</b>
A1 - Acordo de Cooperação Técnica entre a Fundaj e a UFPE .....	19
A2 - Articulação com Comitês de Educação Integral Estaduais .....	19
A3 - Formação inicial e continuada da equipe de pesquisa .....	20
A4 - Roda de conversa “A cultura educa?” .....	21
A5 - Roteiro de orientação para a pesquisa etnográfica .....	21
A6 - Fluxograma do caminho metodológico .....	22
<b>II. Síntese das ações realizadas nas atividades programadas na Etapa 2 – Realização da pesquisa de campo .....</b>	<b>23</b>
A7 - Seleção dos territórios para realização das missões de pesquisa .....	23
A8 - 11 missões de pesquisa de campo .....	25
<b>III. Síntese das ações desenvolvidas na Etapa 3 – Construção de indicadores para subsidiar programas e políticas intersetoriais de cultura e educação .....</b>	<b>27</b>
A9 - O trabalho interpretativo artesanal .....	27
A10 - 13 documentos analíticos elaborados .....	29
A11 - 4 eventos realizados para debate e consolidação dos resultados da pesquisa .....	30
A12 - 21 proposições sistematizadas para subsidiar políticas de educação e cultura .....	32
<b>IV. Síntese das ações desenvolvidas na Etapa 4 – Difusão e publicação dos resultados da pesquisa em diferentes meios .....</b>	<b>37</b>
A13 - 11 orientações concluídas com seus respectivos trabalhos finais aprovados .....	37
A14 - 6 textos publicados: 2 livros, 1 capítulo de livro e 3 artigos em periódicos científicos .....	39
A15 - 2 eventos de formação realizados .....	39
A16 - 5 participações em eventos: palestras e apresentações de trabalhos ..	41
<b>PARTE II: DOS CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS .....</b>	<b>43</b>

<b>I. Textos teóricos consolidados .....</b>	<b>45</b>
A valorização da experiência em comunidades educativas e a noção de lugar metodológico como princípio de articulação entre educação integral e cultura.....	46
Os desafios da Educação Popular hoje: em diálogo com .....	76
Contexto histórico: a que chamaríamos Educação Integral?.....	97
Considerações finais? Da ausência de pontos de chegada e da presença dos lugares de partida.....	110
<b>II. Relatos de pesquisa .....</b>	<b>123</b>
Santa Maria da Boa Vista, Pernambuco: assentamentos da reforma agrária, comunidade quilombola, escolas do campo.....	124
Recife, Pernambuco: movimento Salve o Casarão, Escola de Arte João Pernambuco.....	126
Garanhuns, Pernambuco: comunidade quilombola de Castainho, escola do campo e grupo de mulheres. ....	156
São Paulo/Carapicuíba, São Paulo: Escola Municipal Amorim Lima (Butantã); Pró-Saber (Paraisópolis); Oca Escola Cultural (Carapicuíba).....	160
Florianópolis, Santa Catarina: Instituto Estadual de Educação; A Cia de Dança Alma Negra e Projeto Arte, Educação e Cidadania e seus afetamentos. ..	186
Taguatinga, Distrito Federal: Mercado Sul, ocupação dos coletivos independentes de cultura .....	193
Belo Horizonte/Ibirité, Minas Gerais: Fundação Helena Antipoff/Escola Sandoval Soares de Almeida; Ocupação Eliana Silva/Creche; Fórum dos Movimentos Sociais/Gabinetona.....	199
Relatório de Pesquisa. Santarém, Pará: a formação de comunidades educativas e a possibilidade de uma escola diferente.....	208

## **ANEXO – PRODUÇÕES TEXTUAIS**

TAVARES, M. A.; MESQUITA, R. **Nós para atar e desatar – relações entre educação e cultura**. Recife: Editora da UFPE, 2019. ISBN: 978-85-415-1149-0.

TAVARES, M. A. Uma educação para o Bem-viver: aprendendo com as práticas educativas do Povo Xukuru. In ADAD, S. J. H.; LIMA, J. D. de S.; BRITO, A. E. (Orgs.), **Práticas educativas: múltiplas experiências em educação**. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021. [livro eletrônico]. ISBN 978-65-86445-62-6.

ANTUNES, T.; CASTRO, A. E.; DE CARLI, C.; RODRIGUES, C. M. L.; TAVARES, M. A. (Orgs.). et alii. **Educação e descolonização de saberes**. Refletindo a relação educação e cultura nos territórios, a partir das ausências e emergências pedagógicas. [Livro em edição].

LEO NETO, N. A.; TAVARES, M. A. Traçando relações entre etnoecologia e educação patrimonial para o ensino de ciências. **Revista de Educação, Ciência e Cultura** (ISSN 2236-6377), Canoas, v. 25, n. 2, 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i2.6476>

SILVA, E. P. da; RODRIGUES, C. M. L.; TAVARES, M. A. Uma análise das práticas do Programa Mais Educação em uma escola em Jaboatão dos Guararapes e as possíveis mudanças decorrentes do Novo Mais Educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia, v. 15, n. 34, p. 323-347, Edição Especial, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5622>

TAVARES, M. A.; LIMA; J. D. de S. Processos civilizadores, colonialidades e descolonialidades. **Comunicações** (ISSN 2238-121X), Piracicaba, v. 25, n. 1, p. 99-125, janeiro-abril 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n1p99-125>

VASCONCELOS, Julya. **O imaginário nacional sobre os povos indígenas: uma revisão das pesquisas, artigos e estudos publicados em periódicos, revistas, livros e edições da FUNDAJ**. Orientador: Mauricio Antunes Tavares. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica. Programa de Iniciação Científica Fundaj/CNPq. Recife.

FREITAS, Thyara. **Povos indígenas do Nordeste e suas representações nos acervos, arquivos e exposições do Museu do Homem do Nordeste**. Orientador: Mauricio Antunes Tavares. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica. Programa de Iniciação Científica Fundaj/CNPq. Recife, 2019.

SILVA, Irene Adryane M. da. **A (in)visibilidade das culturas indígenas nos estudos sobre religião do Departamento de Antropologia do IJNPS**. Orientador: Mauricio Antunes Tavares. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica. Programa de Iniciação Científica Fundaj/CNPq. Recife, 2020.

LÉO NETO, Nivaldo Aureliano. **Educação patrimonial e diálogo de saberes no quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos (Pernambuco)**. Dissertação aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidades. Orientador: Mauricio Antunes Tavares. Fundação Joaquim Nabuco/Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2018.

SOARES DA SILVA, Marcos Antonio. **O currículo da EJA do Campo: Um estudo das perspectivas do MST e da Secretaria de Educação de Pernambuco**. Dissertação aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidades. Orientador Mauricio Antunes Tavares e co-orientadora Cibele Lima Rodrigues. Fundação Joaquim Nabuco/Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2019.

JAPIA MOTA, Ana Elisabeth. **A voz da criança no teatro infantil: a dramaturgia na berlinda**. Dissertação aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidades. Orientadora Ana Paula Abrahamian, co-orientador Mauricio Antunes Tavares. Fundação Joaquim Nabuco/Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2021.



# APRESENTAÇÃO

Em 2015, quando da conclusão do processo que levou à elaboração de seu *Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019*, a Fundaj elegeu como missão a produção de conhecimentos no entrelaçamento entre as áreas de educação e cultura, reconhecendo ser este o caminho da instituição para contribuir com o desenvolvimento justo e sustentável da nação, e expressar os valores com os quais se compromete: as questões sociais, a diversidade cultural, a interdisciplinaridade, a democratização do conhecimento e a autonomia intelectual. No ano de 2016, a Fundação Joaquim Nabuco publicou um edital de chamada para a apresentação de projetos integrados com prioridade para as temáticas de Políticas e Programas de Educação e de Cultura, Educação e Relações Étnico-Raciais e Educação e Sustentabilidade, visando a implementação da agenda estratégica definida no Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019, que também estabelecia novos paradigmas de gestão em busca de uma atuação integradora e transversal entre as diretorias, com vistas a superar uma cultura administrativa que, historicamente, é fragmentada e setORIZADA. Como fruto desse processo de gestão estratégica, foram aprovados cinco Programas Institucionais, no âmbito do referido edital, para o ciclo 2016-2019: PI 1 – Valorização Docente na Educação Básica; PI 2 – Educação e Relações Étnico-Raciais; PI 3 – Educação pela Cidade; PI 4 – Territórios de Educação e Cultura, e PI 5 – Educação, Governança e Sustentabilidade. Os Programas Institucionais foram concebidos buscando-se a constituição de um ambiente de geração de conhecimento e de aprendizagem, que incorpora as várias dimensões estratégicas da atuação institucional: pesquisa, articulação em rede em vários níveis e difusão de conhecimentos – formação, publicações em diversos formatos –, atuando com vistas ao fortalecimento do setor público, da sociedade e do mundo acadêmico-científico. Desta forma, os PIs facilitaram a realização de projetos de pesquisas, de formação, de cultura e de difusão científico-cultural em parcerias com universidades, ONGs e outras instituições, do Brasil e do exterior, mobilizando parcerias institucionais que facilitaram a ampliação das equipes de pesquisadores, analistas e especialistas técnicos para realização das ações e, conseqüentemente, o fortalecimento dos processos e a amplificação dos resultados alcançados e dos produtos realizados. Os projetos de pesquisa foram aprovados pelo CONDI da Fundação, através das Resoluções de 26 de janeiro de 2017, de 23 de fevereiro de 2017, de 30 de março de 2017, de 27 de abril de 2017, e de 25 de maio de 2017.

Este relatório técnico-científico corresponde às realizações da pesquisa *A Qualidade da Educação e a Elaboração de Indicadores para Subsidiar Políticas de Educação e Cultura*, projeto integrante do Programa Institucional Territórios de Educação e Cultura (PI 4), aprovada pelo Conselho Diretor da Fundação Joaquim Nabuco – Resolução nº 252, de 30 de março de 2017. A pesquisa foi idealizada para ser desenvolvida em três anos, portanto, até o mês de março de 2020, entretanto somente foi concluída em março de 2021 em virtude de vários fatores, especialmente da pandemia.

O desenvolvimento desta pesquisa contou com a colaboração de pesquisadores, técnicos e bolsistas da Universidade Federal de Pernambuco, parceria viabilizada por meio do Acordo de Cooperação Técnica que permitiu o engajamento da equipe do projeto desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Ações Afirmativas – Neafi/UFPE – denominado “Processo de articulação e qualificação de ações de pesquisa, difusão e inovação tecnológica e gestão para promoção de políticas públicas de educação integral no âmbito da interface entre educação e práticas artísticas e culturais nos territórios brasileiros”, coordenado pela professora Ana Emília Castro. Tanto a pesquisa da Fundaj quanto o projeto de extensão da UFPE foram idealizados conjunta e coletivamente em uma articulação interinstitucional iniciada em 2015 e que envolveu pesquisadores e técnicos da Fundaj, da UFPE, do Comitê Territorial de Educação Integral de Pernambuco – órgão ligado à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação –, e do Ministério da Cultura (MinC), sendo este último o responsável pelo repasse de recursos para o desenvolvimento do projeto na UFPE.

O projeto de pesquisa ora concluído teve como objetivo elaborar indicadores para subsidiar ações e programas das políticas de cultura e educação, a partir da compreensão dos elementos presentes nas práticas educativas enraizadas em processos culturais e vivenciadas nas comunidades educativas que participaram da pesquisa de campo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de caráter inovador atuando na produção de conhecimentos na interdependência entre cultura e educação, com foco nos aportes que as culturas, especialmente as chamadas populares, aportam quando consideradas como processos educacionais em si mesmo potentes em ensinar conhecimentos e saberes, quer sejam desenvolvidos dentro dos sistemas escolares, quer sejam desenvolvidos em ambientes educativos autônomos e/ou externos aos sistemas escolares. Teoricamente, o projeto desenvolveu conhecimentos em diálogo com áreas específicas do campo dos estudos educacionais, como os estudos de currículo e estudos em avaliação educacional, ampliando estas abordagens a partir do entrelaçamento teórico com o confronto de ideias que vem das abordagens conhecidas como estudos culturais e estudos pós-coloniais.

Este relatório técnico apresenta os resultados alcançados com o desenvolvimento da pesquisa e está estruturado da seguinte forma. A primeira parte apresenta um resumo técnico que mostra os resultados alcançados a partir dos objetivos e metas planejados,

possibilitando, com isto, uma visão geral dos trabalhos desenvolvidos, de forma clara, sintética e objetiva, com vistas a facilitar a compreensão dos leitores, independentemente de sua formação ou familiaridade com o tema.

A segunda parte é composta por textos teóricos que permitem compreender as bases e os desenvolvimentos conceituais que foram realizados na pesquisa, com destaque para as recomendações para políticas de educação e cultura. Ainda nesta segunda parte constam os relatos das oito missões de pesquisa que foram realizadas ao longo do ano de 2017 e que se constituíram na principal base de dados empíricos desta pesquisa.

E a terceira parte deste relatório é composta pelas produções textuais desenvolvidas a partir desta pesquisa, tais como relatórios de PIBIC, TCC de especializações e dissertações de mestrado, bem como as publicações em livros (um já publicado e outro em edição), capítulos de livros e artigos em periódicos científicos, ordenados como anexos.





# PARTE I

## DAS (16) AÇÕES DESENVOLVIDAS

### RELATÓRIO SÍNTESE

Para facilitar o entendimento e a avaliação dos leitores sobre os resultados e as ações desenvolvidas no projeto e apresentadas neste relatório, incluímos o quadro abaixo, elaborado para o monitoramento do projeto pela então Coordenação de Programas Institucionais (do Gabinete da Presidência), que sintetiza metas, objetivos, etapas e atividades planejadas, a partir das quais se fará a descrição das ações realizadas.

#### **Quadro 1. Síntese do projeto aprovado no Conselho Diretor (Resolução 252, de 30 de março de 2017)**

**Meta.** Desenvolver pesquisa com vista à elaboração de indicadores capazes de apreender a dimensão da intersetorialidade nas práticas culturais e artísticas com o campo da educação, em contextos variados, e subsidiar políticas públicas de educação, de arte e de cultura.

**Objetivo Geral.** Construir indicadores para subsidiar ações e programas das políticas de cultura e educação nos territórios educativos, que convergem para a dimensão intersetorial.

#### **Objetivos Específicos**

1. Identificar e analisar aspectos presentes nas práticas culturais vivenciadas nas escolas e/ou organizações e iniciativas culturais comunitárias voltadas às infâncias e juventudes – no tocante às práticas educativo-culturais e à gestão participativa – por meio da percepção dos sujeitos envolvidos (estudantes, professores, gestores, mestres, educadores populares, agentes culturais e comunitários).
2. Compreender a relação entre atividades artístico-culturais e processos de aprendizagem, a partir da percepção dos sujeitos envolvidos.
3. Identificar variáveis que incidem sobre a qualidade da educação na relação com as vivências culturais proporcionadas por projetos pedagógicos que vinculam a educação à cultura.

#### **Etapas 1: Planejamento, alinhamento das parcerias e formação inicial da equipe multidisciplinar**

**Atividade 1.1** – Realizar reuniões técnicas com técnicos e dirigentes das instituições parceiras, com vistas ao alinhamento de papéis e responsabilidades e definição dos procedimentos para formalização das parcerias.

**Atividade 1.2** – Realizar encontros de estudos para o aprofundamento dos referenciais teóricos e metodológicos necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

**Atividade 1.3** – Aperfeiçoar e finalizar o desenho metodológico da pesquisa.

#### **Etapas 2: Realização da pesquisa de campo**

**Atividade 2.1** – Identificar territórios culturais com contextos diversificados para a realização da pesquisa de campo, caracterizando-os por meio de dados, microdados e indicadores já existentes de cultura e educação.

**Atividade 2.2** – Realizar a pesquisa de campo, de caráter etnográfico, em distintos territórios culturais.

**Etapa 3: Construção de indicadores para subsidiar programas e políticas intersetoriais de cultura e educação**

**Atividade 3.1** – Selecionar, classificar e analisar dados coletados na pesquisa de campo.

**Atividade 3.2** – Elaborar documentos analíticos das situações pesquisadas e dimensões analíticas da pesquisa.

**Atividade 3.3** – Realizar encontros, seminários e oficinas para o debate das análises construídas, articulando agentes culturais, profissionais da educação, gestores da cultura e da educação, com vistas ao aprofundamento e ao aperfeiçoamento das análises e proposições de indicadores.

**Atividade 3.4** – Sistematizar indicadores para subsidiar políticas de educação e cultura.

**Etapa 4: Difusão e publicação dos resultados da pesquisa em diferentes meios**

**Atividade 4.1** – Orientar a produção de artigos e trabalhos técnicos de estudantes em nível de graduação (iniciação científica), especialização e mestrado participantes da pesquisa.

**Atividade 4.2** – Escrever e publicar artigos, capítulos e livro(s) em mídias impressas e/ou virtuais.

**Atividade 4.3** – Difundir os resultados da pesquisa em atividades formativas.

# I. SÍNTESE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NAS ATIVIDADES PROGRAMADAS NA ETAPA 1 – PLANEJAMENTO, ALINHAMENTO DAS PARCERIAS E FORMAÇÃO INICIAL DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

*Atividade 1.1 – Realização de reuniões técnicas envolvendo técnicos e dirigentes das instituições parceiras, com vistas ao alinhamento de papéis e responsabilidades e definição dos procedimentos para institucionalização das parcerias.*

**A1** - Acordo de Cooperação Técnica entre a Fundação Joaquim Nabuco e a Universidade Federal de Pernambuco. As negociações com a UFPE, em torno deste projeto de pesquisa, começaram com o incentivo do Ministério da Cultura, cujo interesse nesta pesquisa devia-se à intenção ministerial em destacar as realizações do Programa Mais Cultura na Educação e, conseqüentemente, aumentar sua presença na construção da política de educação integral, sob a liderança do Ministério da Educação, especialmente do Programa Mais Educação. Desta forma, várias reuniões foram realizadas entre Ministério da Cultura e Fundaj e, posteriormente, com os recursos ministeriais transferidos para a FADE, financiando um projeto de extensão cultural desenvolvido pela UFPE/Neafi – Núcleo de Ações Afirmativas –, as negociações avançaram no sentido de articular este projeto de pesquisa e o projeto de extensão da UFPE. O desdobramento dessas reuniões possibilitou o desenho dos termos que embasaram o Acordo de Cooperação Técnica firmado entre a Fundaj e a UFPE, instrumento fundamental para a realização de toda a pesquisa, desde as missões conjuntas de pesquisa de campo envolvendo pesquisadores da UFPE e da Fundaj – sem envolver transferência de recursos financeiros, mas assegurando a cooperação interinstitucional em recursos humanos, diárias e transporte, com aportes de ambas as instituições –, até a análise e a consolidação dos resultados e sua difusão através de publicações.

**A2** – Articulação com Comitês de Educação Integral Estaduais. Na efetivação desta etapa de planejamento foram realizadas diversas reuniões, ora isoladamente, com uma instituição parceira, ora coletivamente, com representantes das instituições interessadas na realização da pesquisa, mesmo quando não diretamente envolvidas. Assim, desde

o Ministério da Cultura/MINC, que aportou recursos para a FADE/Universidade Federal de Pernambuco, até representantes dos Comitês de Educação Integral de alguns municípios, e o Comitê de Educação Integral de Pernambuco (na época sediado na Fundaj), participaram dessa etapa de divulgação do projeto e desdobramento de parcerias para a realização da pesquisa. Os Comitês de Educação Integral, hoje extintos, eram órgãos colegiados articulados à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e, posteriormente, ao Fórum Nacional de Educação. O Comitê de Educação Integral de Pernambuco tornou-se colaborador ativo deste projeto, com sua equipe técnica sendo assimilada à equipe de pesquisadores ad-hoc contratados pela FADE. Alguns outros comitês estaduais também foram parceiros na realização da pesquisa de campo, a exemplo dos comitês de Minas Gerais e de Santa Catarina.

*Atividade 1.2 – Realização de encontros de estudos para o aprofundamento dos referenciais teóricos e metodológicos necessários ao desenvolvimento da pesquisa.*

**A3 – Formação inicial e continuada da equipe de pesquisa.** No período de abril a junho de 2017, foram realizados dez encontros de estudos para o aprofundamento dos temas necessários ao entendimento das relações entre educação e cultura, compreendendo o que chamamos de formação inicial da equipe de pesquisa. Esse momento formativo inicial, que teve cerca de 30 horas de estudos, foi fundamental para o amadurecimento da metodologia de pesquisa, consolidada em diálogos problematizadores enquanto construção coletiva que partiu do caminho formativo descrito (itens listados a seguir), conduzindo discussões embasadas em teorias e também nas diferentes experiências e trajetórias profissionais de uma equipe multidisciplinar. Em síntese, percorremos o seguinte percurso formativo:

- a. estudo de textos fundamentais, dos estudos culturais e dos paradigmas pós-coloniais, sobre currículo e aprendizagem, mas também sobre avaliação e indicadores, buscando maior entendimento das relações, dos entrelaçamentos, das confluências e das interdependências entre educação e cultura;
- b. estudo de dados de pesquisa nacional da Fundaj – Avaliação do Programa Mais Educação – coordenada pela pesquisadora Cibele Lima Rodrigues;
- c. estudo das bases teórico-políticas de programas do governo federal – documentos de referência das políticas e dos programas; textos de formação, etc. – especialmente o Programa Mais Educação e o Programa Mais Cultura na Educação;
- d. estudo exploratório de projetos culturais desenvolvidos em escolas de educação integral e iniciativas artísticas e culturais de caráter educativo em instituições não governamentais.

Os encontros de formação foram retomados após a conclusão da primeira etapa das missões de pesquisa, que aconteceram no período de junho a setembro de 2017, já com um caráter de formação continuada, com um percurso formativo orientado para a discussão dos dados levantados em pesquisa. Estes encontros formativos geralmente aconteciam semanalmente, durante os meses de outubro a dezembro de 2017. Depois, a partir de fevereiro de 2018, foram realizados quinzenalmente, até o mês de junho, e de julho a novembro foram realizados mensalmente. Em 2019, os encontros de estudo foram realizados esporadicamente.

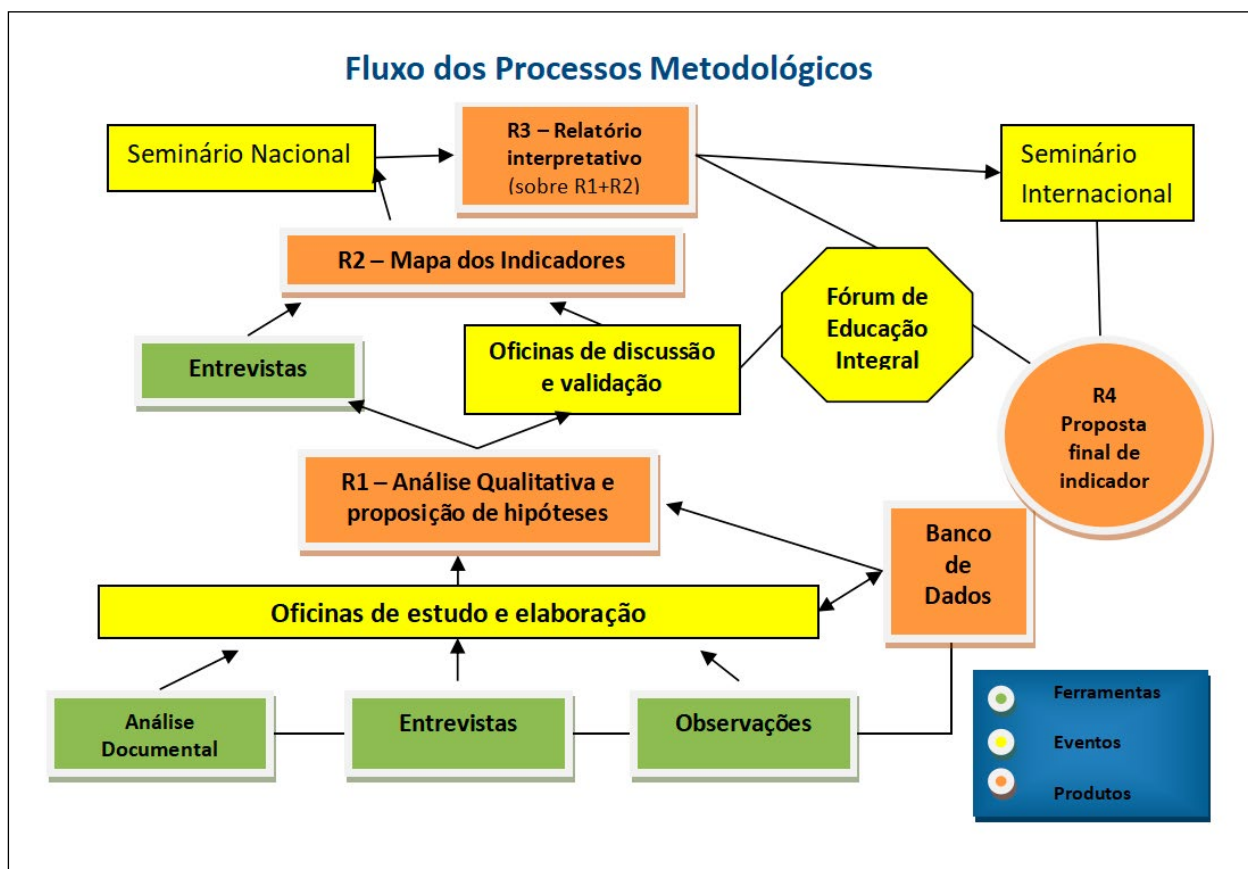
**A4 – Roda de conversa “A cultura educa?”** com educadores, mestres poetas e artistas populares atuantes nas cidades de Recife, Jaboatão, Camaragibe, Olinda, Paulista, Carnaubeira da Penha e João Pessoa (PB), realizada no Quilombo Cultural do Catucá, Camaragibe, em julho de 2017. A roda de conversa constituiu um momento de reflexão importante para a equipe de pesquisadores consolidar a construção teórica que vinha desenvolvendo para aplicar nas missões de pesquisa de campo (Etapa 2).

### *Atividade 1.3 – Aperfeiçoamento do desenho metodológico da pesquisa.*

**A5 – Roteiro de orientação para a pesquisa etnográfica.** A formação inicial, que incluiu um estudo exploratório de projetos culturais desenvolvidos em articulação com a educação e, também, a roda de conversa “A cultura educa?”, proporcionou à equipe de pesquisa o aprofundamento de reflexões em relação à aprendizagem – a partir de projetos culturais –, bem como o entendimento de que a construção de indicadores, nesta pesquisa, teria um caráter mais relacionado com a orientação de diretrizes para o desenvolvimento de projetos educacionais referenciados na cultura, e menos como indicadores de avaliação educacional. Assim entendido, a construção teórico-metodológica afirmava que esta pesquisa se vincula ao campo de estudo das diversidades culturais, da interculturalidade e da descolonização dos processos educativos, campos estes em que a linguagem e a finalidade dos indicadores avaliativos (p. ex. PISA) não encontram lugar. Neste sentido, foi estabelecido um processo de referenciais teórico-metodológicos que considerasse modos de ver e compreender as “educações” e as “culturas”. A operação metodológica resultante desse processo concretizou-se num roteiro para orientar o olhar dos/as pesquisadores/as, considerando tratar-se de uma equipe de muitos profissionais com variadas formações e experiências. Elaborado e reelaborado em diversos mo(vi)mentos, o documento foi organizado em quatro eixos (forma) que procuram dar conta das diversas dimensões do tema (ver o referido documento à página 53). O roteiro de orientação ofereceu à equipe de pesquisa uma visão dos aspectos que deveriam ser observados em campo, visto ser

fundamental que a construção dos dados de pesquisa, sendo qualitativa e realizada por diferentes pessoas, pudesse captar elementos comuns comparáveis – mesmo não sendo um estudo comparativo – uma vez que, para cumprir os objetivos da pesquisa, era necessário captar o “comum” entre ações diversas, a fim de poder consolidar diretrizes que servissem para orientar programas e políticas de educação e cultura.

**A6 – Fluxograma do caminho metodológico** – Enquanto o roteiro era direcionado para orientar a construção de dados nas missões de pesquisa de campo, o instrumento criado para orientar todo o processo de análise e validação da pesquisa foi sistematizado em um fluxograma, que parte das ferramentas de construção de dados (verde), passa por processos internos de análise, num primeiro momento, para então também ser submetido à discussão por atores externos (amarelo). Então, como resultado desses processos, paulatinamente foram sendo consensuadas as diretrizes e os indicadores para subsidiar políticas, programas e projetos intersetoriais que articulam cultura e educação (laranja).



## II. SÍNTESE DAS AÇÕES REALIZADAS NAS ATIVIDADES PROGRAMADAS NA ETAPA 2 – REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

**Atividade 2.1** – *Identificar territórios culturais com contextos diversificados para a realização da pesquisa de campo, caracterizando-os por meio de dados, microdados e indicadores já existentes de cultura e educação.*

**A7** – Seleção dos territórios para realização das missões de pesquisa. Para a definição dos territórios em que a pesquisa de campo foi realizada levamos em consideração informações que permitiram um reconhecimento prévio das características socioculturais do lugar e das experiências que seriam objeto da etnografia. Tais informações foram levantadas em diferentes fontes – informantes qualificados como pesquisadores da área, gestores dos setores de educação e de cultura, mestres e educadores populares de reconhecido saber; informações de sites/fan page; informações retiradas de outras pesquisas e publicações sistematizadas de experiências/projetos cujas características interessavam à nossa pesquisa. Além dessas informações, também tínhamos clareza de que a diversidade sociocultural brasileira deveria ser também balizadora dessa seleção, seja em termos regionais, seja em termos étnico-raciais, e também em termos demográficos, entendendo que tais aspectos se traduzem em diferenças de abordagem e de relação entre cultura e educação, como também diferenças no acesso de recursos, como entre projetos que se desenvolvem nas capitais ou nos grandes centros urbanos e projetos que se desenvolvem em pequenos municípios e em contextos rurais. Por isto, na seleção dos lugares e projetos de interesse para a pesquisa etnográfica, também foram considerados critérios:

- regionais, contemplando territórios localizados nas cinco regiões brasileiras;
- populacionais, contemplando experiências desenvolvidas em ambientes metropolitanos, e experiências desenvolvidas em municípios pequenos ou em contextos rurais;
- étnicos, contemplando experiências de comunidades quilombolas e povos indígenas.

Convém também esclarecer que definimos, na etapa anterior, quando aperfeiçoamos e consolidamos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, que as experiências selecionadas tivessem um forte componente de valorização da cultura nos processos educativos, tanto em caso de experiências desenvolvidas em escolas como em caso de experiências desenvolvidas em ambientes não escolares: que a valorização da educação fosse um elemento forte no projeto cultural. Isto porque existem muitíssimos “projetos culturais”, seja dentro ou fora da escola, dessa forma deveríamos fazer uma seleção com um foco bem preciso nos projetos e nas experiências em que a cultura é elemento central na construção de processos educativos, portanto, projetos que buscam a construção do conhecimento nessa encruzilhada entre cultura e educação. Pensamos, então, em **selecionar experiências que tivessem desdobramentos e repercussões na vida dos sujeitos, na escola, na comunidade e na implantação de políticas públicas de cultura e educação**, sendo essas dimensões observáveis em registros sobre os projetos – pesquisas, publicações, documentários audiovisuais, etc.

Ao final desta primeira etapa foram esses os territórios e projetos/instituições/grupos selecionados:

- Santa Maria da Boa Vista, Pernambuco: assentamentos da agricultura familiar, comunidade quilombola, escolas do campo;
- Recife, Pernambuco: movimento Salve o Casarão, Escola de Arte João Pernambuco, grupos de ativismo cultural do bairro da Várzea;
- Garanhuns, Pernambuco: comunidade quilombola de Castainho, escola do campo;
- São Paulo e Região Metropolitana: Escola Municipal Amorim Lima (Butantã); Pró-Saber (Paraisópolis); Oca Escola Cultural (Carapicuíba);
- Florianópolis, Santa Catarina: Instituto Estadual de Educação;
- Taguatinga, Distrito Federal: Mercado Sul, ocupação dos coletivos independentes de cultura;
- Belo Horizonte e Região Metropolitana: Fundação Helena Antipoff/Escola Sandoval Soares de Almeida; Ocupação Eliana Silva/Creche; Fórum dos Movimentos Sociais/Gabinetona;
- Santarém, Pará: Escola da Floresta, Escola do Parque, Escola do Campo Irmã Dorothy, Coordenação de Educação Indígena da Secretaria Municipal de Educação.

Estes oito lugares receberam as missões de pesquisa, compostas por dois, três ou quatro pesquisadores/as, durante o segundo semestre de 2017, gerando dados para a continuação dos processos descritos no fluxograma já apresentado. Posteriormente,



em 2018 e 2019, outros três territórios foram incluídos na pesquisa, possibilitando aprofundamentos e desdobramentos da pesquisa em trabalhos realizados nos âmbitos de iniciação científica, especialização e mestrado, contribuindo com novos aportes para a construção do conhecimento.

**Atividade 2.2** – *Realizar a pesquisa de campo, de caráter etnográfico, em distintos territórios culturais.*

**A8** – 11 missões de pesquisa de campo. A realização das missões de pesquisa de campo começou como um mutirão, quando toda a equipe de pesquisa foi a campo de forma intensiva, começando no mês de junho de 2017 e seguindo até o mês de setembro, realizando, nesse curto período de quatro meses, oito missões. Tal esforço, portanto, como já foi explicado, ocorreu para produzir uma quantidade de dados que contemplasse as diversidades socioculturais, a fim de fornecer uma base de dados inicial significativa, na perspectiva da diversidade, porém com certa linearidade nos dados construídos a partir do roteiro de orientação elaborado. No quadro a seguir, além dos oito territórios pesquisados em 2017, também há informações sobre os três territórios que foram incluídos na pesquisa posteriormente.

**Quadro 2 – Missões de pesquisa segundo localidade, período e equipe de pesquisa**

Pesquisa de Campo – Locais	Períodos		Equipe de Pesquisa
	De	Até	
Garanhuns/PE	Jun/17	Ago/17	Caetano de Carli, Karina Valença, Ana Emilia Castro, Thiago Antunes.
Santa M <sup>a</sup> Boa Vista/PE	16/7/17	22/7/17	Glauce Gouveia, Carla Dozzi, Ailton Guerra, Deybson Silva, Joab Ferreira.
Santarém / Pará	11/9/17	16/9/17	Maurício Antunes, Rui Mesquita, Kelly Alves
Florianópolis/SC	11/9/17	16/9/17	Cibele Rodrigues, Samira Bandeira, Thiago Antunes
São Paulo e arredores/SP	2/7/17	15/7/17	Maurício Antunes, Rui Mesquita, Glauce Gouveia
Belo Horizonte e arredores/MG	23/7/17	31/7/17	Maurício Antunes, Ana Emilia, Glauce, Deybson, Rosevania Albuquerque
Brasília/DF	11/6/17 1/8/17	17/6/17 31/8/17	Maurício Antunes e Carla Dozzi Carla Dozzi e Kelly Alves
Recife/PE	Jun/17	Ago/17	Ana Emilia Castro, Sandro Silva, Manuela Dias, Samira Bandeira,
Camaragibe – PE	Nov/18	Mar/20	Maurício Antunes, Deybson Albuquerque
Pesqueira – T.I. Xukuru/PE	Mai /19	Jun/19	Maurício Antunes, Ana Elisabeth Japia
Carnaubeira da Penha/PE – Quilombo Indígena Tiririca dos Crioulos	Set/17	Ago/18	Nivaldo Leo Neto, Maurício Antunes



### **III. SÍNTESE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ETAPA 3 – CONSTRUÇÃO DE INDICADORES PARA SUBSIDIAR PROGRAMAS E POLÍTICAS INTERSETORIAIS DE CULTURA E EDUCAÇÃO**

*Atividade 3.1 – Selecionar e analisar dados coletados na pesquisa de campo.*

A9 – O trabalho interpretativo artesanal: da leitura de cada caso pesquisado à construção de uma compreensão geral das relações entre educação e cultura. Sobre missões de pesquisa de campo, seus relatórios e desdobramentos.

Como já explicamos anteriormente, começamos a pesquisa de campo a todo vapor, mobilizando toda a equipe, o que nos permitiu fazer uma pesquisa etnográfica que Geertz<sup>1</sup> nomeia como “descrição densa”, em viagens únicas à maior parte dos territórios, com duração de 5 a 15 dias, a depender do caso, com exceção de Carnaubeira da Penha (PE), do Território Indígena Xukuru (Pesqueira/PE), do Território quilombola de Castainho, em Garanhuns (PE) e das experiências pesquisadas em Recife. Cada missão de pesquisa gerou uma produção de dados e, ao final de 2017, contávamos com oito relatos de pesquisa (ver Parte II). O território indígena Xukuru (Pesqueira/PE), o território do quilombo indígena Tiririca dos Crioulos (Carnaubeira da Penha) e o território de Camaragibe/Centro Cultural Quilombo do Catucá foram objetos de trabalhos de pesquisas desenvolvidas em nível de iniciação científica, especialização e mestrado produzidas a partir desta pesquisa.

Convém explicar novamente, neste momento em que chegamos à construção dos relatórios de cada missão de pesquisa realizada, que o caminho teórico-metodológico que percorremos nos levou a rejeitar a possibilidade de construir indicadores, na forma como são construídos e entendidos como instrumentos de gestão pública, ou seja, como instrumentos de racionalidade técnica cuja formulação se constrói a partir da repetição e que busca, nesta forma de indicador, viabilizar a reprodutibilidade das experiências. A racionalidade técnica que aposta na construção de indicadores pressupõe, como hipótese,

<sup>1</sup> A proposta de Geertz (1978) para a construção de uma “descrição densa” contempla situações em que a pesquisa etnográfica é necessária para a compreensão de uma realidade complexa – pois que possibilita construir uma variedade de dados utilizando métodos diferentes para captar representações, práticas socioculturais, visões de mundo, relações sociopolíticas etc. – o que é o caso da pesquisa em questão, e se adequa também à limitação de recursos e tempo para realização da pesquisa.

que haja dados cuja repetição, ainda que em contextos reais diferentes, sugerem a possibilidade de formar um indicador que desta forma se constitui enquanto tradução das experiências que geraram os dados.

Esta discussão foi aprofundada nos textos teórico-metodológicos produzidos nesta pesquisa, que compõem a Parte II deste relatório, mas é necessária trazê-la aqui, como parte desta síntese, para o entendimento dos resultados que são apresentados neste relatório.

Sendo assim, rejeitando a racionalidade técnica que leva à elaboração de indicadores, como apreender o conhecimento que vem dessas experiências múltiplas, mesmo colocando em suspensão, como operação fenomenológica, a racionalidade técnica, em busca de uma compreensão, no sentido que Bourdieu atribui como tarefa sociológica, para, ao final de um caminho, sistematizar os aprendizados que o caminho nos possibilitou construir?

O caminho que optamos partiu do princípio do respeito às diferenças dos objetos de pesquisa, portanto estes foram tratados como sujeitos irreduzíveis à racionalidade técnica do tipo sociológica e weberiana, que primeiro seleciona e classifica alguns aspectos que são, então, destacados daquela realidade, criando um modelo sociológico de análise, que, no fundo, reduz o que antes era uma realidade complexa e indivisível e transforma em modelo estático, para fins analíticos, aquilo que na realidade é um processo dinâmico, pulsante.

Portanto, consideramos a indivisibilidade das experiências como princípio e diretriz interpretativa, evitando a operação analítica, que divide em partes para explicar, seguindo outro caminho, menos disciplinar e mais interdisciplinar – como a própria equipe de pesquisa demonstra em suas trajetórias de formação –, sendo este tipo de compreensão permeada por conhecimentos que vêm de áreas como sociologia, psicologia, antropologia, pedagogia e, até mesmo, biologia e neurociência. Com isto buscamos um conhecimento dos processos, visto que, como definiu Norbert Elias (2005), a compreensão geral dos processos não se alcança quando operamos no método analítico, dividindo as partes para explicar o todo a partir das partes e suas funções. Esta pesquisa trata das relações entre educação e cultura, das relações de aprendizagem quando orientadas pela(s) cultura(s) – que informa modos distintos de relações das pessoas entre si, delas com o mundo, com o tempo, com o espaço-lugar, com as tecnologias, etc. – e, sendo relações, como afirma Elias (2005: 102) “todas as relações são processos”.

Assim, considerando o exposto, as experiências foram submetidas a processos de discussão coletiva que, mesmo levando em conta as interpretações dos/as pesquisadores/as que fizeram a missão de pesquisa em cada território, também submeteram cada interpretação ao debate crítico de toda a equipe de pesquisa, procurando insistentemente por uma construção teórica coerente e crítica. Pode-se dizer, com isto, que todos os “dados” das pesquisas de campo foram considerados como um *continuum* único, ainda

que inseparável do contexto ao qual ele está ligado. Em termos operativos, isto gerou consequências: nem todas as experiências pesquisadas deram origem a estudos de caso aprofundados, mas todas elas estão presentes nas elaborações textuais que compõem os produtos gerados nesta pesquisa.

*Atividade 3.2 – Elaborar documentos analíticos das situações pesquisadas e das dimensões analíticas da pesquisa.*

**A10 – 13 documentos analíticos elaborados.** Relacionamos abaixo os documentos que foram produzidos no desenvolvimento desta pesquisa, elaborados a partir dos estudos prévios realizados e das análises de dados da pesquisa. Listamos todas as produções, mesmo aquelas que circularam como “texto de discussão”, que depois de discutidas foram reelaboradas para publicação. Não estão computados nesta relação os capítulos de livro, livros e artigos publicados, como também as produções resultantes das orientações de iniciação científica, especialização e mestrado, todas elas decorrentes da pesquisa, valendo-se ora dos dados levantados, ora dos conhecimentos sistematizados. Os textos que foram produzidos e tornaram-se referenciais teórico-metodológicos da pesquisa serão encontrados, em versão integral, na Parte II deste relatório. Outros textos serão referenciados nos Anexos. Contando todas as produções textuais decorrentes desta pesquisa, alcançamos a marca de 30 textos elaborados.

Textos para discussão nos processos de formação continuada. Textos teórico-metodológicos da pesquisa.

- *A valorização da experiência em comunidades educativas e a noção de lugar metodológico como princípio gerador de políticas que articulem educação integral e cultura – Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa – autores: Mauricio Antunes Tavares e Rui Gomes de Mesquita*
- *Os desafios da Educação Popular hoje: em diálogo com a Cultura para uma Educação Integral – autora: Karla Fonari de Souza*
- *Contexto histórico: a que chamaríamos Educação Integral? – autoras: Ana Emilia Castro, Glauce Gouveia, Rosevanya Albuquerque, Samira Bandeira.*
- *Considerações finais? Da ausência dos pontos de chegada e da presença dos lugares de partida. – autores: Mauricio Antunes Tavares e Rui Gomes de Mesquita.*

Relatórios das missões de pesquisa

- *Relatório de Pesquisa. Santa Maria da Boa Vista, Pernambuco: assentamentos da reforma agrária, comunidade quilombola, escolas do campo. Autoras: Carla Dozzi e Glauce Gouveia.*

- *Relatório de Pesquisa. Recife, Pernambuco: movimento Salve o Casarão, Escola de Arte João Pernambuco. Autoras: Ana Emilia Castro, Karla Fornari de Souza e Samira Bandeira.*
- *Relatório de Pesquisa. Garanhuns, Pernambuco: comunidade quilombola de Castainho, escola do campo e grupo de mulheres. Autores: Caetano De Carli e Karina Valença.*
- *Relatório de Pesquisa. São Paulo/Carapicuíba, São Paulo: Escola Municipal Amorim Lima (Butantã); Pró-Saber (Paraisópolis); Oca Escola Cultural (Carapicuíba). Autores: Mauricio Antunes Tavares e Rui Gomes de Mesquita.*
- *Relatório de Pesquisa. Florianópolis, Santa Catarina: Instituto Estadual de Educação; A Cia de Dança Alma Negra e Projeto Arte, Educação e Cidadania e seus afetamentos. Autoras: Cibele Lima Rodrigues, Samira Bandeira e Thiago Antunes.*
- *Relatório de Pesquisa. Taguatinga, Distrito Federal: Mercado Sul, ocupação dos coletivos independentes de cultura. Autoras: Carla Dozzi e Kelly Cristina Alves.*
- *Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte/Ibirité, Minas Gerais: Fundação Helena Antipoff/ Escola Sandoval Soares de Almeida; Ocupação Eliana Silva/Creche; Fórum dos Movimentos Sociais/Gabinetona. Autoras: Glauce Gouveia, Rosevania Albuquerque.*
- *Relatório de Pesquisa. Santarém, Pará: a formação de comunidades educativas e a possibilidade de uma escola diferente. Autores: Rui Gomes de Mesquita, Mauricio Antunes Tavares.*

**Atividade 3.3** – Realizar encontros, seminários e oficinas para o debate das análises construídas, articulando agentes culturais, profissionais da educação, gestores da cultura e da educação, com vistas ao aprofundamento e ao aperfeiçoamento das análises e proposições de indicadores.

**A11** - 4 eventos realizados para debate e consolidação dos resultados da pesquisa. Seguindo o caminho metodológico definido para a pesquisa, realizamos a construção e a consolidação das análises de dados alternando momentos de discussão interna e discussão com atores externos, submetendo toda construção interpretativa da pesquisa à discussão e à validação por distintas coletividades. Desta forma, os eventos abaixo relacionados mostram o caminho percorrido na construção e no aperfeiçoamento dos resultados da pesquisa, desde um evento local até o internacional, passando por um evento de caráter estadual e nacional, importantíssimo para a crítica e a validação dos resultados da pesquisa. Desta forma, cumprimos o fluxograma metodológico apresentado neste relatório.

- Oficina “Perspectivas teórico-metodológicas de análise de dados da pesquisa de campo”.  
Data: 24, 25 e 26 de outubro de 2017 .  
Local: Coordenadoria de Ensino de Ciências do Nordeste (Cecine), UFPE.

Oficina reservada a todos os membros da equipe de pesquisa, consistindo em duas etapas: uma primeira parte com convidados para aprofundar métodos e procedimentos de pesquisa qualitativa e um segundo momento para apresentação e discussão dos primeiros dados sistematizados de cada missão de pesquisa. Foram socializados dados das missões realizadas no ano de 2017, a saber: Santa Maria da Boa Vista/PE; Várzea – Recife/PE; Castainho – Garanhuns/PE; São Paulo/SP e Campinas/SP; Florianópolis/SC; Ibitiré/MG e Belo Horizonte/MG; Brasília/DF e Santarém/PA. Após a apresentação, discutimos e elaboramos o que seria o primeiro esboço sistematizado das aprendizagens sobre os aspectos que favorecem ações integradas de educação pela cultura.

- Oficina “Nós para Atar e Desatar”.

Data: 23 e 24 de novembro de 2017.

Local: CADE – Centro de Atividades Domésticas N. S<sup>a</sup> do Carmo. Bairro da Várzea, Recife.

Participantes: 16 convidados provenientes das organizações/escolas que foram objeto da pesquisa empírica, dos oito territórios que tiveram missão de pesquisa realizada em 2017.

A oficina teve como objetivo discutir parte dos resultados parciais e análises construídas pela equipe de pesquisa a partir das primeiras análises construídas com dados das oito missões de pesquisas realizadas no ano de 2017. A metodologia da oficina favoreceu: (a) a identificação, pelos participantes, das convergências e divergências das experiências pesquisadas para compreender os aspectos primordiais que favorecem ações educativas integrais; (b) a construção coletiva de consensos (frases assertivas), que apontam caminhos para a construção de ações de educação integral enraizadas nas culturas.

- IV Fórum de Educação Integral de Pernambuco e II Fórum Nacional de Educação Integral “EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO POPULAR: ARTICULANDO COMUNIDADES EDUCATIVAS”.

Data: 24 e 25 de novembro de 2017.

Local: Centro de Formação Paulo Freire – Caruaru, PE.

Participantes: 120 pessoas, entre gestores, professores, educadores populares, mestres e outros atores envolvidos na educação popular e nos sistemas públicos de educação básica.

Nesse IV Fórum de Educação Integral de Pernambuco, uma co-realização envolvendo diversas organizações articuladas ao Comitê de Educação Integral de Pernambuco, assumimos a Coordenação Científica dos trabalhos, o que nos possibilitou apresentar a pesquisa, discutir dados e as análises que foram sendo

construídas pela equipe de pesquisa e discutida nas duas oficinas anteriormente citadas. Assim, o Fórum nos possibilitou fazer mais uma rodada de discussão, contribuindo para corrigir e consolidar as análises da pesquisa.

- Simpósio Internacional Educação e Cultura: experiências diaspóricas e o popular na América Latina.

Data: 10 a 12 de Dezembro de 2018.

Local: Sala Calouste Gulbenkian – Fundaj

Participantes: 60 pessoas, entre pesquisadores, professores de ensino superior e ensino básico, mestres e educadores das culturas populares, educadores de museus, entre outros.

Evento internacional onde foram apresentados alguns resultados consolidados da pesquisa e outros em fase de construção, sendo discutidos pelos participantes e pelos convidados internacionais, todos estes especialistas em processos educativos e culturais.

### *Atividade 3.4 – Sistematizar indicadores para subsidiar políticas de educação e cultura.*

**A12** – 21 proposições sistematizadas para subsidiar políticas de educação e cultura. As proposições elencadas alimentam e se apoiam na noção de que “qualidade” só pode ser mensurada contextualmente. Daí a importância de se considerar, efetivamente, no desenho de políticas públicas, uma pluralidade de lugares de partida, sendo a imprevisibilidade dos processos educativos um valor que se revela positivo e que deve ser preservado. Defendemos, portanto, o respeito a essa diversidade de possibilidades de desenvolvimento de projetos e ambientes educativo-culturais, daí a importância de não reduzir os aprendizados e as proposições em indicadores. Estas proposições fazem parte de um texto maior, que compõe a Parte II deste Relatório.

1. *Prioridades definidas pelos demandantes.* O Estado e suas instituições (o “centro”) podem – embora isso não ocorra amiúde – ser educados pelos coletivos demandantes de políticas públicas, na medida em que considerar a existência concreta e rica de uma diversidade de lugares de partida.
2. *Corresponsabilidade da coletividade nas construções das soluções.* A corresponsabilidade dos sujeitos de uma coletividade na construção de soluções para questões que os instigam e afetam deve ser cultivada em processos colaborativos de trabalho, que oportunizam a participação das pessoas, se configurando, desta forma, como processos educativos.
3. *Horizontalidade de conhecimentos.* O processo educativo conduzido pela partilha de saberes e sensibilidades propicia a conciliação entre a dimensão ética e estética,



- democratizando as relações entre sujeitos ao considerá-los como aprendentes e ensinantes, quebrando hierarquias clássicas entre o formal e o informal, o erudito e o popular, as ciências e os saberes.
4. *Valorização das memórias individuais e coletivas.* A participação das pessoas resulta, portanto, de um processo social construído objetivamente a partir da incorporação de seus saberes e fazeres, e subjetivamente pela valorização das histórias de vida, memórias e narrativas como fontes de aprendizagens significativas. Tal valorização se materializa na medida da não redução do outro a racionalidades comumente validadas de antemão por se situarem nos paradigmas hegemônicos.
  5. *Convivência e participação horizontal.* Os laços afetivos que aproximam as pessoas da comunidade e das instituições são fundamentais para a formação de compromisso entre instituições educativas e comunidades e tal cenário só é possível em um processo que contempla o aumento da frequência e da intensidade das experiências de convivência e participação horizontais. O processo educativo delinea suas necessidades e seus objetivos a partir de relações vivas que o conformam.
  6. *Criação de vínculos afetivos entre equipe e comunidade.* A motivação de uma equipe (de profissionais e colaboradores) depende não só da formação contínua e da melhoria das condições e dos ambientes de trabalho, mas também do nascimento do sentimento de pertença a um lugar, de partilhar um imaginário coletivo comum, de identificação do comum que há entre as pessoas. Tais lugares comuns se desprendem tanto de tradições culturais supostamente atávicas como de epistemes tidas como universais: a imprevisibilidade é uma de suas tônicas.
  7. *Respeito às diferentes temporalidades.* O tempo das relações subjetivas, o tempo que considera as singularidades dos sujeitos em suas relações, que respeita os ritmos e as dinâmicas próprias da cultura local do lugar, é elemento imprescindível a um engajamento não tutelado das pessoas.
  8. *Vivência de culturas e racionalidades outras.* A vivência cotidiana do tempo, nos processos de aprendizagem, nos modos de vida, nas relações entre as pessoas, na cultura que pulsa espontaneamente como forma de ser e estar no mundo, oportuniza conhecer e vivenciar outras culturas e racionalidades.
  9. *Tempos e formas de aprender reorganizados.* A apreensão das dimensões simbólicas do tempo e das diferentes temporalidades que coexistem numa mesma sociedade, ao se incorporarem nos processos educativos, pode transformar as formas de (des)organizar os tempos de aprender, de maneira que a aprendizagem não deve estar mais restrita ao que propriamente se pensa ensinar.

10. *Escuta atenta e contínua das pessoas e dos coletivos.* As relações com a comunidade são multifacetadas e se modificam ao longo do tempo e, como outras relações, exige cuidados e movimentos de (re)aproximação, escuta e acolhimento ao outro, na busca por um novo equilíbrio necessário para acomodar objetivos e necessidades que se revelam no percorrer do caminho.
11. *Inclusão (remunerada) das pessoas da comunidade na equipe.* A relação com a comunidade e o trabalho colaborativo são aspectos interdependentes, de maneira que devem ser considerados, quando da formação da equipe, pela inclusão nesta de membros da própria comunidade.
12. *Atenção às diversidades dentro da coletividade.* As transformações nas práticas educativas vêm da abertura ao diálogo com culturas outras, incluindo as culturas infantis e juvenis, parte da diversidade cultural existente na sociedade como um todo e também de grupos sociais específicos.
13. *Heterogeneidade como princípio de atuação.* A convivência com a diversidade tem gerado muitas aprendizagens, rompimentos de estereótipos e ampliação da capacidade de empatia, do se colocar no lugar do outro. Nesse sentido, podemos afirmar que a noção de descontinuidade/heterogeneidade cultural deve ser um eixo inalienável de políticas públicas e processos educativos.
14. *Desabilitando estereótipos e preconceitos.* A diversidade cultural nas comunidades urbanas ou rurais não é apenas fonte de oportunidades e aprendizagens culturais, mas também é fator gerador de muitos conflitos. É um grande desafio, como uma maneira de vivenciar tais conflitos, o abandono do desejo de exercer controle social. Aprender com o outro é condição fundamental para desabilitar estereótipos e preconceitos.
15. *Abertura e paciência para solução de conflitos.* Os conflitos podem ser resolvidos por mediação de determinadas pessoas ou instituições influentes na comunidade, mas também podem ser resolvidos com o tempo...; o tempo passa e as pessoas vão percebendo que a existência do outro, de singularidades diversas, não é uma ameaça, mas, ao contrário, uma garantia de nossa própria existência. As intervenções de mediadores, muitas vezes vistas com naturalidade, podem ser problemáticas na medida em que inibam a ampliação do leque de possibilidades dos aportes que a cultura pode sugerir à educação.
16. *Estabelecendo e partilhando princípios – o negociável e o não negociável.* Conflitos são oportunidades de aprendizagens e mudanças, especialmente por nos confrontar com limites. Limites que são, também, fundamentados em aspectos da cultura, na medida em que nos importam, desafiam e enriquecem com a existência do outro.

17. *Desenrijecendo estruturas organizativas.* As formas de organização dos coletivos ao longo do tempo devem se submeter a rearranjos, articuladas de forma espontânea e integradas à vida cotidiana da comunidade e suas relações com outros coletivos e instituições. Não existe uma forma ótima ou racionalmente defensável de organização, independentemente do contexto. Estruturas organizativas mais flexíveis podem estar a serviço da ampliação do escopo de escolhas feitas pela comunidade ao longo de sua trajetória de vida (permitindo a circulação de valores e o exercício de práticas que lhes sejam orgânicas).
18. *Dialogicidade e troca de saberes e fazeres.* É importante o estímulo ao diálogo em rede com instituições, organizações, sujeitos, grupos e coletivos da sociedade civil para ampliar as relações, as aprendizagens e as trocas de saberes e fazeres.
19. *Atuação em rede de parcerias.* As parcerias interinstitucionais são meios importantes para trazer diferentes recursos – pedagógicos, materiais, tecnológicos, comunicacionais e financeiros – às instituições. Mas é preciso evitar constrangimentos e enquadramentos dos projetos educativos em parâmetros extemporâneos à construção resultante do processo colaborativo entre instituições e comunidades.
20. *Abertura ao outro e gestão participativa.* O importante no encontro entre instituições e comunidades é o favorecimento à criação de um espaço-tempo para o conhecimento do “outro”. Isso, por sua vez, demanda o reconhecimento das interdependências entre sujeitos distintos que são fundamentais para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das ações educativo-culturais. Isto pode se revelar terreno fértil para uma gestão efetivamente participativa.
21. *Inovação: abertura ao desconhecido.* Quaisquer acúmulos civilizacionais, em termos de conhecimentos, devem servir como referência de diálogo e não como ponto de partida, ou seja, não ter como pressuposto inexorável uma episteme universalizada que deve ser mediada para lançar luzes às práticas sociais.



## IV. SÍNTESE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ETAPA 4 – DIFUSÃO E PUBLICAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA EM DIFERENTES MEIOS

*Atividade 4.1 – Orientar a produção de artigos e trabalhos técnicos de estudantes em nível de graduação (iniciação científica), especialização e mestrado participantes da pesquisa.*

**A13 – 11 orientações concluídas com seus respectivos trabalhos finais aprovados.** Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas orientações de três trabalhos de iniciação científica, cinco trabalhos de especialização e três trabalhos de mestrado.

### Relatórios de Pesquisa de Iniciação Científica

- FREITAS, Thyara. **Povos indígenas do Nordeste e suas representações nos acervos, arquivos e exposições do Museu do Homem do Nordeste.** Orientador: Mauricio Antunes Tavares. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica. Programa de Iniciação Científica Fundaj/CNPq. Recife, 2019.
- VASCONCELOS, Julya. **O imaginário nacional sobre os povos indígenas: uma revisão das pesquisas, artigos e estudos publicados em periódicos, revistas, livros e edições da FUNDAJ.** Orientador: Mauricio Antunes Tavares. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica. Programa de Iniciação Científica Fundaj/CNPq. Recife, 2019.
- SILVA, Irene Adryane M. da. **A (in)visibilidade das culturas indígenas nos estudos sobre religião do Departamento de Antropologia do IJNPS.** Orientador: Mauricio Antunes Tavares. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica. Programa de Iniciação Científica Fundaj/CNPq. Recife, 2020.

### Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização

- SOUZA, Amanda P. S. de. **Mãos d'água: A musealização entre trouxas miúdas e roupas de ganhos.** Orientador: Mauricio Antunes Tavares. Curso de Pós-Graduação

Lato Sensu em Museus, Identidades e Comunidades. Escola de Inovação e Políticas Públicas – FUNDAJ. Recife, 2020.

- MOURA, Ediel Barbalho de Andrade. **Estação das memórias: a musealização de memórias afetivas como meio de se aproximar da comunidade e de incluí-la no Museu do Trem em Recife.** Orientador: Mauricio Antunes Tavares. Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Museus, Identidades e Comunidades. Escola de Inovação e Políticas Públicas – FUNDAJ. Recife, 2020.
- BELARMINO DA SILVA, Alef Pierry. **Proposta de criação de um museu no prédio histórico da estação ferroviária de Nazaré da Mata-PE.** Orientador: Mauricio Antunes Tavares. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Museus, Identidades e Comunidades. Escola de Inovação e Políticas Públicas – FUNDAJ. Recife, 2020.
- ALBUQUERQUE, Deybson Henrique Silva de. **Corpo e ancestralidades afroindígenas no Centro Cultural Quilombo do Catucá: roda de coco como prática pedagógica de (re)existência e descolonização.** Orientador: Mauricio Antunes Tavares. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Museus, Identidades e Comunidades. Escola de Inovação e Políticas Públicas – FUNDAJ. Recife, 2020.
- PALMEIRA, Flaviano Santos. **Terapia Ocupacional Social e Museologia Social na Atenção Primária à Saúde do SUS.** Orientador: Mauricio Antunes Tavares. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Museus, Identidades e Comunidades. Escola de Inovação e Políticas Públicas – FUNDAJ. Recife, 2020.

#### Dissertação de Mestrado

- LÉO NETO, Nivaldo Aureliano. **Educação patrimonial e diálogo de saberes no quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos (Pernambuco).** Dissertação aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidades. Orientador: Mauricio Antunes Tavares. Fundação Joaquim Nabuco/Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2018.
- SOARES DA SILVA, Marcos Antonio. **O currículo da EJA do Campo: Um estudo das perspectivas do MST e da Secretaria de Educação de Pernambuco.** Dissertação aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidades. Orientador Mauricio Antunes Tavares e co-orientadora Cibele Lima Rodrigues. Fundação Joaquim Nabuco/Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2019.
- JAPIA MOTA, Ana Elisabeth. **A voz da criança no teatro infantil: a dramaturgia na berlinda.** Dissertação aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidades. Orientadora Ana Paula Abrahamian, co-orientador Mauricio Antunes Tavares. Fundação Joaquim Nabuco/Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2021.

*Atividade 4.2 – Escrever e publicar artigos, capítulos e livro(s) em mídias impressas e/ou virtual.*

**A14 - 6 textos publicados: 2 livros, 1 capítulo de livro e 3 artigos em periódicos científicos.**

Livros e capítulos de livro

- TAVARES, M. A.; MESQUITA, R. *Nós para atar e desatar – relações entre educação e cultura*. Recife: Editora da UFPE, 2019. ISBN: 978-85-415-1149-0.
- TAVARES, M. A. *Uma educação para o Bem-viver: aprendendo com as práticas educativas do Povo Xukuru*. In ADAD, S. J. H.; LIMA, J. D. de S.; BRITO, A. E. (Orgs.), **Práticas educativas: múltiplas experiências em educação**. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021. [livro eletrônico]. ISBN 978-65-86445-62-6.
- ANTUNES, T.; CASTRO, A. E.; DE CARLI, C.; RODRIGUES, C. M. L.; TAVARES, M. A. (Orgs.). *et alii. Educação e descolonização de saberes - Refletindo a relação educação e cultura nos territórios, a partir das ausências e emergências pedagógicas*. [Livro em edição].

Artigos publicados em periódicos científicos

- LEO NETO, N. A.; TAVARES, M. A. *Traçando relações entre etnoecologia e educação patrimonial para o ensino de ciências*. **Revista de Educação, Ciência e Cultura** (ISSN 2236-6377), Canoas, v. 25, n. 2, 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i2.6476>
- SILVA, E. P. da; RODRIGUES, C. M. L.; TAVARES, M. A. Uma análise das práticas do Programa Mais Educação em uma escola em Jaboatão dos Guararapes e as possíveis mudanças decorrentes do Novo Mais Educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia, v. 15, n. 34, p. 323-347, Edição Especial, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5622>
- TAVARES, M. A.; LIMA; J. D. de S. *Processos civilizadores, colonialidades e descolonialidades*. **Comunicações** (ISSN 2238-121X), Piracicaba, v. 25, n. 1, p. 99-125, janeiro-abril 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n1p99-125>

*Atividade 4.3 – Difundir os resultados da pesquisa em atividades formativas.*

**A15 - 2 eventos de formação realizados.** Ainda em 2018, já em adiantado processo de construção e consolidação de resultados, realizamos dois eventos de

formação. O primeiro, uma oficina voltada exclusivamente para professores, educadores e coordenadores pedagógicos, visando o entendimento das questões pedagógicas fundamentais na formação dos profissionais que desejam uma atuação mais especializada no desenvolvimento de projetos/ambientes educativos centrados na cultura. O segundo curso foi todo desenvolvido por pesquisadores que fizeram parte da pesquisa, sendo voltado para gestores, professores, educadores e agentes culturais interessados na construção de processos educativos tomando por base elementos da cultura pernambucana, como maracatu e caboclinho. Com esses dois eventos atingimos 60 profissionais formados. Em nosso planejamento, tais cursos seriam novamente oferecidos nos anos seguintes, mas mudanças internas na política de formação não permitiram a reedição dos cursos.

- Oficina de Descomposição Pedagógica – 24 h/a  
Data: 13 a 24 de agosto de 2018  
Participantes: 25 pessoas  
Oficina prática e experimental destinada a professores e educadores populares, voltada para a produção de exercícios narrativos do próprio educador, em reflexão sobre suas práticas, e a discussão dessas narrativas a partir do marco conceitual/metodológico das pedagogias descolonizadoras (decoloniais) e culturais, como um desdobramento das concepções teóricas aprofundadas na pesquisa.
- Curso (Curta Duração) de Práticas Culturais Populares na Educação Básica – 30 h/a  
Data: 30/11, 1/12, 14 e 15/12/2018  
Participantes: 35 pessoas  
A proposta deste curso nasceu da necessidade de difundir os resultados da pesquisa, mas com uma perspectiva que vai além do difundir, visando mesmo oferecer formação continuada teórica e prática a gestores e professores das escolas públicas, bem como aos educadores sociais que trabalham em outras áreas dos serviços públicos, como Sistema Único de Assistência Social (SUAS), sistema prisional e Sistema Único de Saúde (SUS), como também os mediadores culturais das instituições museais e culturais, todos esses cujas práticas têm finalidade educativa.  
Esta proposta pedagógica, então, é fruto e continuidade dos conhecimentos produzidos pela pesquisa “A Qualidade da Educação e a Elaboração de Indicadores para Subsidiar Políticas de Educação e Cultura”, integrada ao Programa Institucional Territórios de Educação e Cultura (PI4) e realizada em parceria com a UFPE, a partir dos conhecimentos sistematizados sobre as práticas integradoras em projetos educacionais que tomam por base as culturas populares.



**A16** – 5 participações em eventos: palestras e apresentações de trabalhos.

- III SEMINÁRIO INTERNACIONAL INTEGRADO - Educação e Cultura, Resistências e Identidades em Movimento na América Latina – 13 e 14 de Dezembro de 2018. Fundaj/Sala Aloisio Magalhães. Apresentação oral na mesa “*Cultura e educação integral: reflexões a partir da pesquisa*”.
- IV SEMINÁRIO INTEGRADO INTERNACIONAL - O bem viver e os povos tradicionais da América Latina. Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI - UFRPE/FUNDAJ) – Anfiteatro do Centro de Ensino de Graduação (Cegoe), UFRPE/Campus Recife – 25 e 26 de junho de 2019. Apresentação oral “*Uma educação para o Bem-viver: aprendendo com as práticas educativas do Povo Xukuru*”, de Mauricio Antunes Tavares.
- VI CBFL – Congresso Brasileiro de Filosofia da Libertação e III EIFA – Encontro Internacional de Filosofia Africana. Faculdade de Educação – FACED – e Escola de Dança da UFBA, Salvador – 1º a 4 de outubro de 2019. Apresentação do trabalho “*O Bem Viver na perspectiva do povo Xukuru: agroecologia, saúde e espiritualidade*”, de Mauricio Antunes Tavares.
- I Seminário Internacional de Pesquisas Sobre Educação do Campo, Indígena, Quilombola e Demais Espaços Escolares e Não Escolares: Diálogos entre Saberes. Auditório Luiz Gonzaga do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, Caruaru – 3 a 5 de dezembro de 2019. Apresentação do trabalho “*Contextualizando Saberes em um Território Intercultural: Educação Patrimonial no Quilombo-Indígena Tiririca dos Crioulos (Pernambuco)*”, de Nivaldo A. Leo Neto e Maurício Antunes Tavares.
- XVIII Simpósio Internacional dos Processos Civilizadores. (Modalidade virtual). Escuela Superior de Administración Pública, Bogotá, Colômbia – 17 a 20 de novembro de 2020. Apresentação do trabalho “*As insurgências dos incivilizados: (re)aprendendo a educar a partir das matrizes civilizatórias afrodiáspóricas e indígenas*”, de Mauricio Antunes Tavares.



# **PARTE II**

## **DOS CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS**

Nesta segunda parte do Relatório de Pesquisa, apresentamos a produção teórica resultante da pesquisa, composta de textos que foram elaborados em diferentes momentos do desenvolvimento da pesquisa, desde os primeiros momentos de elaboração teórico-metodológica até os momentos finais, de elaboração das conclusões e das recomendações, passando pelos relatos de pesquisa. Subdividimos esta parte em duas. Na primeira apresentamos textos teóricos de referência sobre a pesquisa, e na segunda parte apresentamos relatos da pesquisa de campo, que serviram de base para discussões e debates e, portanto, têm muita relação com esses primeiros textos.

Vale lembrar que estes textos selecionados para compor esta Parte II do relatório são apenas uma parte de toda a produção textual desenvolvida, que foi relacionada na primeira parte, e que estão reunidas na Parte III que vem a seguir.



# I. TEXTOS TEÓRICOS CONSOLIDADOS

Começamos pelos textos que foram elaborados para aprofundamento das questões teóricas e metodológicas, cuja elaboração precede ao trabalho de interpretação dos dados empíricos construídos na pesquisa de campo. Este é o caso dos três primeiros textos que vem a seguir:

- *A valorização da experiência em comunidades educativas e a noção de lugar metodológico como princípio gerador de políticas que articulem educação integral e cultura* – Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa – autores: Mauricio Antunes Tavares e Rui Gomes de Mesquita
- *Os desafios da Educação Popular hoje: em diálogo com a Cultura para uma Educação Integral* – autora: Karla Fonari de Souza
- *Contexto histórico: a que chamaríamos Educação Integral?* – autoras: Ana Emilia Castro, Glauce Gouveia, Rosevanya Albuquerque, Samira Bandeira

Completamos esta coleção de textos fundamentais elaborados a partir da pesquisa com o texto de conclusão da pesquisa, em que é problematizada a proposição de indicadores e, por fim, são apresentados 21 aprendizados construídos a partir da interpretação dos dados empíricos:

- *Considerações finais? Da ausência dos pontos de chegada e da presença dos lugares de partida* – autores: Mauricio Antunes Tavares e Rui Gomes de Mesquita.

São textos cuja elaboração foi feita em um longo processo de discussão coletiva, portanto são textos colaborativos, mas que também envolveram um trabalho autoral, fruto da interdisciplinaridade e da organização da equipe, com autores e autoras se comprometendo com o desenvolvimento dos temas mais próximos de sua formação e experiência, que se reflete nas autorias de cada texto.

# A VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA EM COMUNIDADES EDUCATIVAS E A NOÇÃO DE LUGAR METODOLÓGICO COMO PRINCÍPIO DE ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E CULTURA

*Mauricio Antunes Tavares*

*Rui Gomes de Mattos de Mesquita*

A zona habitada pelos colonizados não é complementar à zona habitada pelos colonos. Essas duas zonas se opõem, mas não a serviço de uma unidade superior... não há conciliação possível, um dos termos é demais... A cidade do colono é uma cidade de brancos, de estrangeiros... A cidade do colonizado... é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados... (Frantz Fanon)

O que é a vida de um homem? Uma sombra. Mas qual? A sombra imutável de um edifício? Ou a de uma árvore que sobrevive às estações? Não, a vida de um homem se assemelha à sombra de um pássaro em pleno voo: tão logo se a vê, já desapareceu. (Talmude)

Falar de educação no sentido de sua integralidade, ou seja, uma educação que contemple as múltiplas dimensões (espiritual, física, intelectual, moral, ética, etc.) do ser – o qual temos universalizado, em chave civilizacional específica, como “homem” branco, heterossexual, ocidental, etc. –, implica, de partida, concebê-la como um fazer fortemente vinculado às culturas. Isso porque são nestas que, em última instância, se materializam nossas existências. Então, a própria problemática que baliza a presente pesquisa, qual seja, a articulação entre “educação integral” e “cultura”, já remete a características nefastas de uma *relação* civilizatoriamente formatada, uma vez que é nas sociedades modernas ocidentais que os polos em tela se estabeleceram historicamente como *campos autônomos bastante naturalizados*.

Neste texto iremos argumentar, em um primeiro momento, que somente pela *radical valorização da experiência em comunidades educativas* já existentes, ou formadas ao sabor das vicissitudes e contingências da vida, é que se torna politicamente consequente – no sentido preciso de alavancar subjetividades individuais e coletivas potentes entre aqueles implicados na experiência – a articulação entre educação e cultura. Faz-se mister, nesse contexto, apresentar uma crítica da forma escolar hegemônica, ressaltando que esta não deve ser alçada à posição de centro sistematizador das experiências na sociedade, posto que opera com pressupostos ontológicos e racionalidades que, não raro, obliteram a própria *experiência*, que afirmamos ser, exatamente, o elemento imprescindível na *relação* entre educação e cultura. A escola moderna ocidental, nesse sentido, inaugura, historicamente, uma forma de relação pedagógica que, como veremos, pertencendo

a uma experiência cultural específica, não deveria, em absoluto, ser universalizada/naturalizada. Daí se depreende que defendemos uma noção radicalmente heterogênea de cultura (Derrida, 2002; Fanon, 2013; Glissant, 2006).

Isto posto, numa segunda seção, defenderemos a noção de “lugar metodológico” como princípio indispensável à formatação de políticas públicas que articulem, em âmbito nacional, educação e cultura. Ponderamos, nesse sentido, que, seja a comunidade acadêmica ou os órgãos de fomento à pesquisa e “extensão”, nenhum deles pode se arvorar à posição de validadores exclusivos dos conhecimentos e saberes produzidos pelas/nas experiências das mencionadas comunidades educativas. Postulamos, ao contrário, em diálogo com David Howarth e Jason Glynos (2007), que é do *lugar metodológico* que opere uma fusão entre os contextos de investigação e validação da pesquisa que é possível construir pontes efetivas entre educação e cultura. Precisar-se-ia, para tal, aprofundar o questionamento acerca do paradigma institucional escolar, que formata nossos pensares, querer e fazeres, de maneira que à “cultura” e à “educação” lhes seja interdita a própria possibilidade de se estabelecerem como campos autônomos.

Por fim, a partir do argumentado nas seções anteriores, exporemos o desenho metodológico da presente pesquisa, lançando mão, para tal, das memórias de nossa própria experiência investigativa. Como, por exemplo, na *itinerância* que foi sendo delineada, fomos projetando e re-projetando suas fases; e, como estas últimas, a partir de uma fusão daqueles contextos – investigação e validação –, foram sendo concebidas no sentido da efetivação de uma *comunidade educativa* entre os membros da pesquisa, que, por fim, na medida em que agregava novos membros à comunidade, construiu categorias e lógica analítica utilizadas na sensibilização do nosso olhar de observadores e, depois, na análise de dados.

### **Crítica ao campo educacional como centro irradiador de uma racionalidade capaz de sistematizar um conhecimento universal**

Os campos – não apenas da educação e cultura, mas também da saúde, comunicação, religião, etc. – a que nos referimos acima, assim como as chamadas esferas da sociedade – social, política e econômica –, são normalmente concebidos como *partes inerentes a totalidades mais amplas* que as conformariam como sociedade. Tais totalidades – em amplitude meso ou macrosociológica – seriam, nesse paradigma, como muitos querem nos fazer crer, *conceitualmente representáveis*. Essa pretensão à objetividade, devemos sublinhar para o bem do argumento metodológico a ser aqui desenvolvido, não se reduz à mera querela epistemológica no âmbito da filosofia e das ciências sociais. Tem, ao contrário, uma profunda *natureza ideológica* (Laclau, 2006), no sentido de garantir o funcionamento social na materialidade do cotidiano de nossas vidas. Isso porque,

junto à sua pretensão em explicar teoricamente unidades plenamente representáveis do social – nações, continentes, conjunturas, hemisférios, globo, redes, campos e esferas –, mobiliza não apenas *sistemas conceituais*, mas também certas *crenças*: a) sermos, por exemplo, um somatório de cidadãos formalmente concebidos<sup>1</sup> (Chatterjee, 2008), sendo a vontade do “povo” expressa pelo voto desses cidadãos; b) o caráter salvífico/religioso de uma educação que se deve voltar à formação da consciência de estudantes concebidos, igualmente de maneira formal (Canário, 2005; Dubet, 2011); c) a posição ocupada por tais cidadãos na hierarquia social se dando por mérito; etc.

Tais crenças, outrossim, ganham efetividade em nossas vidas na medida em que se imbricam a certos *procedimentos argumentativos*: a) superioridade do pensamento e método científicos sobre outras formas de ser/saber; b) tratamento laboratorial à experiência, o que ofusca qualquer subjetividade na relação com o conhecimento; c) naturalização da função de validação do conhecimento por uma comunidade acadêmica especializada, etc.

Teorias, crenças e procedimentos argumentativos não teriam, outrossim, sustentação cotidiana caso não estivessem ancorados em *instituições* – tribunais, escolas, universidades, secretarias de governo, sistema eleitoral, imprensa, associações e redes profissionais, etc. – e em *manifestações espontâneas* – sentimento de direito e obrigação de voto; demanda por cidadania e educação; pertencimento identitário a uma raça, classe, nação; etc. O resultado disso é que terminamos, sub-repticiamente, por naturalizar, por um lado, as instituições e seus pressupostos ontológicos (os sujeitos que encarnam uma ideia – uma *forma* pretensamente universal) e, por outro lado, *os sistemas conceituais e procedimentos argumentativos*, que só ganham sentido no seio mesmo dessas instituições. Fechamos, assim, um círculo vicioso, posto que somos *representados identitariamente* – num ato de colonização – e temos que alavancar uma suposta “emancipação” a partir de uma *racionalidade* que, exatamente, nos nega a possibilidade de fazermos-nos emergir como subjetividades coletivas outras, estranhas aos paradigmas institucional e conceitual hegemônicos numa cultura dominante.

Operamos, socialmente, sem disso darmos conta, no seio de uma estrutura simbólica eminentemente colonizadora, que interpela “nossa” história como uma jornada do primitivo – o outro, o pré-moderno – ao civilizado europeu – o mesmo, o moderno. As categorias “universais” da modernidade – cidadania, sociedade civil, democracia, etc. – com as quais operamos, entretanto, não nos permitem normalmente visualizar que diferentes tradições culturais não param de denunciar, como nos alerta Partha Chatterjee (2008) em seu livro *La nación en tiempo heterogéneo y ou otros estudios subalternos*, um desencontro entre Estado e sociedade. A existência concreta dessas tradições põe em cheque não apenas uma noção unificada de história e cultura, mas também – ato contínuo – nossa relação formalizante com o conhecimento, que teima em aplicar conceitos estranhos

<sup>1</sup> Essa concepção liberal/formal de indivíduo já era combatida, no século XIX, por clássicos da sociologia, como Durkheim (1999), em *A Divisão do Trabalho Social*, e Marx e Engels (1987), em *A Ideologia Alemã*.



àqueles (outros) que desejamos “conhecer”/representar. Assim, nos pergunta Chatterjee (idem, p. 27) “... De que forma as suposições culturais preconcebidas dos europeus sobre a Índia modelaram e quicá distorceram o entendimento supostamente científico do país nas disciplinas modernas do conhecimento social?”.

Como exemplo o autor em tela nos relata que a investida dos europeus no século XVI rumo à Índia não se deu exclusivamente pela procura comercial de especiarias, como é de conhecimento mais geral. Havia então a lenda de que um certo Arcipreste Juan, governador supostamente cristão, estaria disposto a se juntar aos portugueses em sua cruzada contra o Islã. É interessante notar, para os argumentos que o autor desenvolve, que os primeiros portugueses a desembarcar com Vasco da Gama no Oriente caracterizaram – como sinal do que chama de uma “incompreensão cultural” – a cidade de Calcutá como sendo composta de cristãos, construtores de igrejas e cultuadores de “Nossa Senhora”. Os portugueses na realidade associavam metaforicamente, nos seus esforços de apreensão do que viam, hábitos não islâmicos a certo tipo de “cristianismo exótico”. E é desde essa *incompreensão* que os estudiosos e administradores europeus se colocaram, desde a Ilustração, como “intérpretes cientificamente autorizados das informações sobre os recursos naturais e da vida social na Índia” (idem, p. 26-7). O que Chatterjee chama diretamente a atenção é fundamental para compreender a relação entre colonização e conhecimento – educação –, porque a categoria de “religião” parece ser um universal cultural que se naturaliza no discurso europeu. Esse assunto é

mais sério do que um erro de identificação. É possível rirmos do equívoco cometido pelos homens de Vasco da Gama. Porém, que diríamos se sucedesse que, *depois de sermos educados por gerações nas disciplinas científicas modernas*, os habitantes de colares duvidassem com sincera convicção... De que o que eles têm é uma religião? (grifo nosso).

Sabedores de que o discurso científico ocidental tem produzido efeitos históricos concretos na sociedade brasileira, não entendemos tal fato como uma “mera” distorção de algo que poderia – estivessem excluídas as relações de poder – ser objetivo e transparente. Percebemos, ao contrário, que toda realidade é discursiva<sup>2</sup>, ou seja, simbolicamente estruturada. Não devemos, portanto, confundir o que está sedimentado hegemonicamente em suas instituições e no *nosso* (?) cotidiano como “uma realidade

---

<sup>2</sup> Adotamos aqui o conceito de discurso, como formulado por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, no sentido de que estes não concebem a existência de “ideologias” que tenham existência própria, independentemente dos “movimentos” que as anime. “A própria distinção evoca com demasiada clareza uma antiga diferenciação entre as ideias na cabeça das pessoas e a ação de que elas participam. Essa distinção, entretanto, é insustentável. Desde Wittgenstein sabemos que os jogos da linguagem compreendem tanto as trocas linguísticas como as ações nos quais eles se encaixam, e a teoria dos atos de fala colocou em um novo patamar o estudo das sequências discursivas que constituem a vida social institucionalizada. É nesse sentido que Chantal Mouffe e eu definimos os discursos como totalidades estruturadas, que articulam tanto elementos linguísticos como não linguísticos” (ênfase minha) (Laclau, 2013, p. 47).

supostamente ‘extraideológica’” (Laclau, 2006) da qual teríamos que partir, como dado cultural objetivo, nas nossas ações sociais. Como vimos, os sistemas conceituais se ancoram materialmente em instituições historicamente datadas e civilizatoriamente ancoradas, que investem ontologicamente em sujeitos de carne e osso. Esses sujeitos, por sua vez, podem assumir em seus cotidianos crenças e comportamentos espontâneos afins a essa representação, mas que lhes sejam culturalmente nocivos.

Sendo esse o caso, propomos, em perspectiva metodológica, que *comecemos por nos perguntar se há vida concreta para além dessa realidade simbolicamente estruturada; se há algo que sobra aos investimentos ideológico-conceituais, um excesso não representado ou contemplado nas instituições inerentes a toda ideologia*. Em uma palavra, indagamo-nos em relação à existência de um *exterior*. Este último, com efeito, não estando integrado àquelas totalidades sociais conceitualmente representadas, tem a potência de fazer notar o caráter culturalmente descontínuo, heterogêneo e fragmentado da sociedade (Derrida, 2002; Fanon, 2013). Não havendo um centro ou uma referência universal que oriente naturalmente a condensação das identidades em uma totalidade ou cultura homogênea, *a ênfase analítica e metodológica, não estando nem nas partes – micro/identidade – e nem no todo – dimensão macro/estrutura/sistema –, pode ser trasladada para a relação*. Relações que nunca podem, entretanto, se apresentar como um novo centro irradiador de racionalidades universais, supostamente capazes de fazer estancar a diferença.

Encontramos uma abordagem bastante afim a tal ênfase na *noção de mestiçagem* defendida por Edouard Glissant (2006) em *Tratado Del Todo-Mundo*. O que Glissant chama de “cultura de mestiçagem”, para além de uma noção mais fechada e rígida de “identidade”, *busca captar a existência/abertura de novos espaços desde onde possamos nos relacionar*. Essa *criolização* desde baixo é algo muito distante das “sínteses entediadas” promovidas pela intelectualidade colonizada acerca de supostas culturas nacionais. Tal *criolização* requer a construção de “lugares comuns”, sendo que a tônica destes é “contra a falta de ordem das maquinarias de identidade que com tanta frequência nos convertem em sua presa como, por exemplo, o direito de sangue, a pureza de raça, a integralidade, já que não a integridade, do dogma” (Glissant, 2006, p. 21). É para evitar esses perigos essencialistas, tantas vezes apresentados em roupagens românticas, que as *relações* sociais, da maneira como as temos defendido, não deveriam ser capturadas nem pela autorreferência identitária – fenomenologia –, nem pelo objetivismo da totalidade – estruturalismo.

Glissant então – em proximidade a Derrida – propõe a noção de *huella* – que pode ser traduzida por “rastro” ou “marca imprecisa” –, a qual lançamos mão com o intuito de abrir novos olhares na relação entre educação e cultura. Glissant entende *huella* como uma “errança que orienta” (ibdem, p. 22). Os povos africanos, nesse sentido, quando raptados como escravos para as chamadas terras do “novo mundo”,

trouxeram consigo os rastros de “seus deuses, hábitos e línguas” (idem). Desses rastros não se construiu nas Américas uma *síntese*, mas, ao contrário, argumenta Glissant, tais rastros foram fecundados culturalmente com resultantes surpreendentes – música, alimento, etc. Por isso a *huella* “permite ir mais além dos estreitamentos do sistema”. O pensador caribenho da Martinica refuta, assim, qualquer “complemento de possessão”, que reduz a relação às lógicas sistêmicas. Esquarteja, por isso, a dimensão absoluta do tempo, sugerindo a existência de tempos refratários que “as humanidades de hoje em dia multiplicaram entre si” (idem).

Desde aí podemos vislumbrar – na contramão do paradigma tecnicista amplamente hegemônico hoje no campo educacional (que se materializa, como valor fundante, na crença em avaliações de larga escala) – um padrão institucional outro, que valorize as digressões em uma sociedade e uma história vistas como sincrônica e diacronicamente descontínuas. Radicalmente “democrático”, esse padrão seria um ambiente ideologicamente fértil para o fomento de políticas públicas que, com aquela ênfase na relação, venham a abrir mão da defesa de um centro sistematizador da experiência – escola, academia, partido, etc. Ou seja, que refute um valor fundante da educação moderna – comum a autores seminais como Vygotski (1991; SD), Gramsci (1978), Dewey (1977; 2009) e Apple (2006; 2008) –, qual seja, a crença na existência de um espaço extraterritorial (a escola), *sacado das relações efetivas do mundo*, que possa servir de lugar de síntese desinteressada de um suposto acúmulo civilizacional. Respaldamo-nos, como já anunciado, para defender a ênfase política e analítica nas relações, numa concepção radicalmente heterogênea de cultura. Uma abordagem de cultura, portanto, indócil à pretensão do campo educacional em se posicionar como seu centro racional de sistematização. Tal postura requer, entretanto, que se abra mão, do ponto de vista da governamentabilidade, da própria função de controle, o que pode parecer às forças políticas de amplo espectro ideológico como uma *ameaça* ou mesmo *ingenuidade política*.

Permite-nos, por outro lado, ir além da “simples” existência concreta de matrizes civilizacionais outras – indígenas, africanas – a serem *incluídas* em nossas instituições nos seus mais diversos âmbitos – educacional, jurídico, museal, etc. Possibilita-nos, nessa linha, mais que considerar a “diversidade” cultural, na qual estamos sabidamente imersos, com o intuito de integrar os diversos saberes existentes a uma *cultura nacional unificada*. Enseja, com efeito, a oportunidade de ampliar consideravelmente o escopo da disputa política, pois em seu tabuleiro o que está em questão não é exclusivamente os investimentos em termos da inclusão curricular de “conteúdos”, temáticas, identidades ou “metodologias” que se circunscrevam, ao fim e ao cabo, a um mesmo paradigma relacional dominante. Mais do que isso, estaríamos considerando o “direito” à abertura de mundos – espaços comuns em Glissant –, à afirmação relacional de modos outros de ser e existir radicalmente negados e/ou folclorizados, considerados correntemente

como atrasados, primitivos, rudimentares, inferiores ou simplesmente... inexistentes. Existências, portanto, capazes de abalar a *lógica relacional* que tem conformado política e esteticamente nossas vidas.

*A educação estaria aqui posicionada nos interstícios das partes em efetiva relação* (2005). É só nesse lugar intersticial que podemos falar de vínculo entre educação e vida, haja visto que – como é amplamente sabido no âmbito da linguística e das teorias do discurso – nos definimos, exatamente, pelo conjunto de relações que estabelecemos. Considerando aquele princípio de exterioridade, que anima certa noção heterogênea e descontínua de cultura, interessaria aos educadores estar a serviço da geração de força efetiva das comunidades educativas abraçadas e, para isso, não concorreriam para o engessamento das relações circunscritas ao binômio partes/todo. A própria totalidade, desta feita, deveria ser entendida como algo instável, trepidante, aberto, não havendo um sistema educacional institucionalmente coeso e coerente capaz de representar o verdor da vida em seu caráter multifacetado. Interessa aos educadores, nesse sentido, *estranhar um regime institucionalmente ancorado de conhecimento que é conformado pela noção de mediação* – Mesquita, mimeo –, porque a rigidez dos polos aí mobilizados – conceito e realidade – funciona como uma camisa de forças para a “liberdade” de mover-se e relacionar-se. Inibe-se, nesse paradigma, a possibilidade de fazer emergir, por hibridização/criolização, subjetividades não antecipáveis conceitualmente. Trata-se de romper com um círculo vicioso que nos coloniza as mentes e os corpos, porque nossos esforços expressivos não deveriam se dar em *territórios* inférteis, posto que estes têm condicionado quem somos – identidade –, para que somos formados – nossos interesses e desejos –, e a própria *lógica relacional* na qual estamos inseridos – nossos espaços de circulação na sociedade; quem seriam nossos aliados e algozes; nossos afetos; etc.

Com a *ênfase na relação*, o conhecimento pode ser tratado pela educação como sempre interessado, mas não no sentido ideológico do termo, ou seja, na produção de sínteses e de acúmulos civilizacionais totalizantes. Não tendo vida própria, não habitando o reino da pura lógica – da forma –, o conceito pode estar a serviço da vida enquanto sendo vivida – sem topografias prévias que se imponham como objetividade às relações –, pode estar a serviço do tecer nossas relações a partir de *rastros*: de nossos modos de estar no mundo, modos de produzir, memórias do resistir, do escamotear, do silenciar, etc. Contrapor-se, nestes termos, a um sistema de dominação, conservando a falácia da existência de um ponto de vista extradiscursivo da educação, significa não estar atento à necessidade de se romper com o regime institucional – e seus procedimentos argumentativos ou formas de relação com o conhecimento – que sustenta a estrutura simbólica colonial de dominação que – porventura – nos incomoda. Significa concordar que o ponto de partida de nossas pelejas são os valores e crenças hegemônicas, traduzidas desde formas ocidentais de vida.

Estranhar a mediação como regime de conhecimento nos permite, portanto, vislumbrar aquela abertura de mundos como parte integrante e indispensável para fazer emergir subjetividades coletivas com um trabalho que tem como substrato as *huellas* e não as sínteses. Subjetividades, portanto, cujo pertencimento – e fidelidade – a uma tradição não é garantia de um suposto autodesdobramento romântico da identidade. Isso porque seu devir se conecta de maneira insofismável às relações que se constroem, alimentam, estancam. Como *nós, que se atam e desatam* para alterar os limites e fronteiras de nossas existências. As subjetividades, assim – diferente das identidades –, não correspondem a posições/relações de sujeito facilmente representáveis em dada estrutura social. Referimo-nos a subjetividades que não sejam dóceis aos investimentos de revelação – investimento ontológico das comunidades científicas, das agremiações partidárias, das instituições religiosas, etc. – do que são, ou seja, de seus interesses, desejos e devir na sociedade. Não se aceita, por exemplo, ser interpelado pela noção liberal de uma cidadania formal, desterritorializada, que conforma, em última instância, as manifestações cotidianas de “estudantes” inseridos no sistema escolar hegemônico, ou seja, um sujeito pretensamente soberano, autoconsciente, capaz de discernimento e de escolhas sensatas, enfim, um cidadão cujo devir seria, obrigatoriamente, sua inserção no mercado de trabalho hegemônico pelo capital.

Essa cidadania formal integra-se historicamente a uma forma escolar, cuja dimensão institucional pretere – no que pese as efetivas defesas em contrário – um vínculo efetivo com a experiência, com a vida (Larrosa, 2003). A forma escolar é unificada e universalizada de modo a se configurar como uma instituição extraterritorial, que em qualquer lugar cumpre a mesma função institucional como “fábrica de cidadãos” (Rui Canário, 2005), substituindo a Igreja Católica na sua função medieval de produzir fiéis (Dubet, 2011). A imposição – porque não são decisões tomadas pelas comunidades educativas – de conteúdos civilizatoriamente acumulados, organizados em disciplinas e temáticas e tomados como conhecimentos sistematizados aos quais devemos todos ter o famigerado *direito à aprendizagem*, preenche a forma com conteúdo. E é exatamente esse regime de relação com o conhecimento que exclui radicalmente formas outras – descontínuas, heterogêneas – de ser/estar no mundo, e isto produz graves complicações quando se cogita a aproximação entre educação e cultura/vida.

Manifestações correntes – como veremos ao longo dos relatos aqui reunidos – tendem a reduzir a “cultura” seja a disciplinas artísticas – música, dança, teatro –, seja à folclorização de festas e datas comemorativas, seja à higienização de práticas culturais. O que ocorre na realidade é que as experiências culturais heterogêneas são consideradas correntemente apenas na medida em que possam ser integradas como “diversidade” em um sistema de diferenças. Enfim, aquela materialidade simbólica dos aparatos institucionais requer, como pressuposto ontológico do ordenamento liberal, hegemônico

na modernidade ocidental, indivíduos desterritorializados, que, perdendo o contato efetivo com a vida, se desaparecem de sua dimensão descontínua em relação às sínteses do Estado. Tal indivíduo não pode, por isso, definitivamente, ser o ponto de partida para políticas de articulação entre cultura e educação.

Falar, nesses termos, em articulação entre educação e cultura requer pensarmos a *formação de comunidades educativas que não sejam domesticadas por esse padrão colonial de instituição*. Faz-se mister, portanto, o rompimento com a forma moderna da “sala de aula” ou “classe”, caracterizada por um professor na frente de uma turma. Forma esta que sequencializa os estudantes em *séries*, hierarquizando os conhecimentos do simples ao complexo. Forma escolar que se alimenta nestes termos da crença na revelação do professor aos estudantes, que veem controlado o seu “acesso” ao conhecimento. Controle que concentra poder no professor, apartando os estudantes da possibilidade de investigar e se mover diante da vida. Vida que é conhecida, vista, pela ótica disciplinar, que formaliza e tematiza o conhecimento aproximando-o culturalmente das camadas economicamente privilegiadas da sociedade<sup>3</sup>.

A fomentação de comunidades educativas deve, assim, ser entendida como um princípio basilar para a construção de “políticas públicas” que articulem educação e cultura. Tais comunidades não podem, como visto, ser reduzidas a uma posição de sujeito – parte – dentro da estrutura social – todo. Não podem, enfim, no que pese a legitimidade de seus pertencimentos identitários e tradições, ser etiquetadas ou tematizadas numa topografia supostamente objetiva da sociedade. O conservar-se e o mover-se territorial e subjetivamente, o direito a um devir não esquadrinhado conceitualmente, devem ser a tônica de uma educação não diretiva, radicalmente articulada à vida-cultura desde *a noção de relação como um reinventar de rastros/huellas*.

Para dar consequência a essa proposição precisamos, como foi evidenciado, desafiar os procedimentos argumentativos – ou metodológicos – que se insinuam sorratamente como elemento ideológico não percebido nas práticas científicas dos mais diversos matizes. É a este desafio que nos dedicaremos a seguir, a partir da defesa da noção de “lugar metodológico” para pensar a validação do conhecimento.

## **A construção de uma epistemologia para a pesquisa: a experiência como lugar metodológico de validação do conhecimento**

Uma pergunta simples para uma questão profunda e complexa: “a cultura educa?”. Eis o nosso ponto de partida. Partir do simples, de uma questão que abre infinitas possibilidades de respostas, nas formas de afirmação ou negação, e mesmo de indagação. Respondendo à pergunta com outras perguntas, que incorporem aquela

<sup>3</sup> Para esse tema, observar Goodson (2007).

noção de heterogeneidade e descontinuidade culturais, pode não ser o caminho mais fácil para quem se propõe a pesquisar sobre a contribuição da cultura à educação. Porque, antes mesmo de qualquer ensaio de resposta, somos interpelados: “de qual conceito de cultura você está falando?”, ou “o que você considera como educação?”. Já questionamos acima a naturalização da existência de campos numa topologia pretensamente objetiva do social. Isso porque entendemos que a pesquisa social nos remete a pensar, antes mesmo da metodologia, nas dimensões da existência – ontologia – e do conhecimento – epistemologia. Como conhecer a vida humana se quando a miramos ela já está em outro lugar (?), como ensina o Talmude. E mais: é possível antecipar esse “outro lugar” futuro, como nas utopias e nos projetos estratégicos que imaginam a chegada num lugar de estabilidade relacional, onde a razão universal poderia finalmente triunfar?

Esse amalgama educação-cultura, em que os termos desde os quais *conhecemos* se configuram mediante as próprias relações que vamos estabelecendo, nos leva então a refletir sobre o que Hanna Arendt (2005)<sup>4</sup> atribuiu como *finalidade*, ou sentido último e principal da educação. Na perspectiva fenomenológica adotada pela filósofa alemã, tal finalidade seria a introdução e a preparação das gerações mais novas em um mundo já criado, repleto de signos, símbolos e sentidos, linguagens e culturas já constituídas, um mundo que precisa ser continuado e reinventado simultaneamente. Acontece que, sendo heterogênea, como assumimos ser a cultura, essa “continuação” – sendo real e efetiva – ocorre de maneira multifacetada e não linear. A educação, nesse contexto, deveria dar-se antes através de *huellas* e não de sínteses unificadoras. Isso porque *continuamos*, mas desde *relações não antecipáveis ou objetificadas*, que nos hibridizam na e pela abertura de mundos/espacos outros. A educação tem, nesses termos, que estar atenta a um constante e imprevisível deslocar de nossas fronteiras, em que ser e conhecer, sendo ações performáticas inseparáveis, não podem estar subsumidos a um *dentro*, um *nós* que a tudo englobaria.

Essa maneira de compreender a cultura complexifica, outrossim, o que Norbert Elias (1994, 1997)<sup>5</sup> chama de “processos civilizadores”, pois seus repertórios e heranças culturais seriam, na sua perspectiva, mantidos por uma rede de relações de interdependência entre diferentes grupos sociais que coexistem num mesmo território e configuram as “sociedades nacionais”. Os repertórios seriam ainda formados a partir de aspectos particulares a determinados grupos sociais que compõem uma sociedade, mas que seriam tornados *comuns* como parte dos processos que estabeleceram as sociedades nacionais, criando assim uma base simbólica que *se pretende* comum e geral aos diferentes grupos sociais – um dentro, um nós –, muito embora sejam valorados e vividos de formas distintas por estes. É exatamente o caráter nacional dessa interdependência dos grupos sociais que possibilita uma noção mais homogênea e contínua de cultura, posto que a

<sup>4</sup> ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

<sup>5</sup> ELIAS, N. *Os alemães*.

*diversidade* é reduzida a uma base simbólica comum, um amálgama que, ao fim e ao cabo, garantiria uma ontologia comum às partes.

Os repertórios culturais, na perspectiva aqui adotada, não deixam de fazer parte dos jogos de forças entre grupos sociais dominantes e dominados, sendo fatores importantes na formação das relações de pertencimento e identificação, seja com projetos que reforçam uma suposta identidade nacional, seja com projetos que reivindicam o reconhecimento das diversidades. Qualquer sociedade vive essa relação de equilíbrios e desequilíbrios na balança de poder, uma vez que a força, o poder, é propriedade constitutiva das relações sociais. O equilíbrio que mantém a coesão de uma sociedade não significa um estado de equidade de forças e justa distribuição de poder, mas um estado de relativa acomodação de poder entre forças desiguais, em que os grupos mais poderosos detêm o controle de recursos capazes de manter os grupos subalternizados sob dominação e, conseqüentemente, os subalternizados não acumularam poder suficiente para a reversão das situações de desvantagem e mudança do equilíbrio de poder. Nosso ponto, entretanto, longe de negar a existência dessas lógicas sociais que se hegemonomizam e naturalizam, é que isso não é tudo, posto que, para além de uma base simbólica comum, há tradições, “fios soltos de memória” (Cusicanqui, 2015), ancestralidades, que não são funcionais ou mesmo dialetizáveis nas sociedades colonizadas. Isso dizemos para evidenciar que ao tratar de cultura, mesmo dentro de uma sociedade nacional aparentemente estabilizada, como a sociedade brasileira, ainda assim tratamos de uma variedade de repertórios culturais radicalmente distintos nos conteúdos, formas, usos, significados e valorações. Uma educação não atenta a tais variedades será, forçosamente, nos nossos termos, uma educação colonizadora.

Embora partilhemos de repertórios culturais comuns na sociedade brasileira, são evidentes, por conta de seu caráter radicalmente heterogêneo, os sinais das variadas formas como determinados aspectos culturais são vividos e significados *diferencialmente* pelos grupos sociais que formam nossa sociedade. Isto a começar pela própria língua portuguesa, que, muito embora seja um dos fatores mais fortes da consolidação do projeto de estado-nação, ainda assim ela é apropriada e usada de forma diferente, não apenas pelos regionalismos que se manifestam como *sutaques* – e que muitas vezes alimentam processos sociais de discriminação e processos políticos de separação –, mas também pelo seu uso e seu valor relativo atribuído na comunicação em diferentes grupos sociais: alguns grupos sociais valorizam a regra culta, outros valorizam a oralidade e ainda há povos originários para os quais o português é a segunda ou terceira língua e, sobremaneira, a língua do dominador.

No entanto, um dos aspectos mais delicados e conflituosos das relações entre os grupos sociais e a cultura está relacionado com o que conhecemos como modernidade,



entendida aqui como processo cultural, político e econômico que se desenvolve entrelaçado ao projeto colonizador, mas que o ultrapassa e persiste sob a forma de colonialidade (CASTRO-GÓMEZ, GROSFOGUEL, 2007)<sup>6</sup>. O teor principal desse projeto envolve a homogeneização de processos de produção e consumo de bens, sustentados por certos valores e visões de mundo que se pretendem universais, baseado nas ideias de progresso, racionalidade técnico-científica, mercado, liberdade e democracia.

Esse projeto de modernidade/colonialidade foi impulsionado após a queda do Muro de Berlim, em cujo bojo foi propagado um novo consenso baseado na ideia de superioridade do modelo socioeconômico “vencedor”, o modelo estadunidense, cujo principal pilar de sustentação assenta-se sobre um tipo de democracia, caracterizada por uma formulação própria do que seria a liberdade. Em um aspecto primordial, a democracia se expressa pela liberdade vivida como direito individual de cada um escolher sua religião, seus amigos e amantes e seu modo de viver, desde que não agrida os costumes e normas da sociedade. A democracia se completa com a liberdade em sua dimensão política: liberdade de expressar opiniões, de organizar sindicatos, associações e partidos e liberdade de votar. Esse modelo de democracia e liberdade forma o caldo ideológico em que emergem as diversidades – e se coíbem as diferenças e apagam as *huellas* –, não só religiosas e políticas, mas também de orientações sexuais e de modos de viver. Isso termina por limitar paradigmaticamente o escopo das “liberdades”, posto que molduram os processos individuais e coletivos de subjetivação. A educação aqui se limita a um continuar previsível e unificador.

Nesse contexto, ao que pese o enaltecimento às diversidades, a democracia liberal, no contexto da modernidade/colonialidade, efetiva-se sob a força de uma razão instrumental, que, na contramão da noção glissantiana de *huella*, “tem como objetivo formar cidadãos previsíveis, neutralizar as novidades e a imprevisibilidade”<sup>7</sup>. Como temos insistido, essa força primordial concentra-se na educação, especificamente no sistema escolar das sociedades modernas.

É à educação, no projeto da modernidade/colonialidade, que foi atribuída a missão de formar os cidadãos, e essa formação segue, sem desvios, na direção do mercado. Maldonato (2016) mostra que ao trocar o fim pelo meio, ou seja, ao submeter a educação à razão instrumental, esquecendo, assim, como disse Heidegger, que “a essência da técnica não é nada de técnico”, a democracia torna-se totalitária, apagando o *logos* como criação e o substituindo pela racionalidade técnico-científica. Os sistemas escolares das sociedades modernas impõem uma perda do vivido e das experiências singulares, desprezando formas de construção de conhecimentos e saberes não científicas, modos de

---

<sup>6</sup> CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

<sup>7</sup> MALDONATO, Mauro. Na base do farol não há luz: cultura, educação e liberdade. São Paulo: Edições SESC, 2016.

viver, de produzir e de trocar que escapam à lógica do mercado, e, ao fazê-lo, sacrificam a diferença ao padrão, promovem o achatamento e a extinção das diferenças e riquezas culturais singulares que não se encaixam na racionalidade técnico-científica.

É interessante perceber que se sacrificam as singularidades em nome do que, em tese, poderia haver de mais singular: *o indivíduo*. Acontece que a fábrica, como espaço hegemônico de produção, foi inaugurada como um espaço formal e extraterritorial de convivência (Agamben, 2009). Subjetivarmo-nos como consciências “autônomas”, discretas e autorreferentes é o efeito esperado de um dispositivo que se completa com a moderna instituição escolar, aquela que fabrica cidadãos num regime de conhecimento igualmente formal, ao qual se deve ter “acesso” num plano lógico. Esse dispositivo tem, com efeito, exatamente, o poder de asfixiar um regime outro de conhecimento, que esteja assente na *doxa* – nas relações que, em curso efetivo, alteram as fronteiras das nossas existências – e não na episteme. O logos, assim, estando aprisionado no indivíduo, é impedido de viver a errância dos espaços comuns que se abrem a ermo, fora do controle de uma governamentalidade que reclama poder de previsão para imputar suas biopolíticas. Dentro desse quadro é que apostamos numa noção radicalmente heterogênea de cultura para desde aí podermos pensar a educação integral. Isto feito, poderemos, por fim, fazer nossa defesa de lugar metodológico como caminho para a produção de políticas públicas que relacionem de maneira inextricável a produção de conhecimento aos ambientes em que se dão as experiências educativas.

Tomamos cultura como uma dimensão da vida que atravessa todos os campos e esferas de uma sociedade – a economia, a política, a educação, a religião, etc. –, podendo, inclusive, desestruturar a estabilidade desses últimos. A cultura não pode então ser confundida com uma propriedade particular dessas unidades do social, sendo-lhes subsumida. Radicalmente heterogênea, a cultura está a um só tempo dentro e fora das topologias do social, com suas instituições, de maneira que pode estimular, desde a diferença, regimes outros de conhecimento – epistemologias. Veiga-Neto, inspirado em Stuart Hall, diz que “a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos (Hall, 1997)”<sup>8</sup>.

Tomamos, ainda, cultura pela singularidade que não se restringe a indivíduos, mas que caracteriza sociedades e grupos sociais que conformam o amplo espectro das experiências humanas. A experiência e o conhecimento estão fortemente relacionados, de maneira que o espaço comum em que se dá o encontro entre indivíduos é fundamental para o processo educativo. Esta concepção está evidentemente em oposição à perspectiva conceitual dada pela modernidade de Cultura – com maiúscula – entendida como a totalidade dos signos, símbolos e sentidos produzidos pela *humanidade*, sendo este o

---

<sup>8</sup> Idem, p. 6.

acúmulo civilizacional desde onde a educação deve estar vinculada, como um ponto de partida obrigatório. A totalidade, neste caso, faz parte de um projeto político que busca a homogeneização das sociedades em benefício da produção e da concentração de riquezas e poder nas mãos de poucos. Assim, falamos em *culturas*, não em Cultura, o que permite também falar em mudanças, em culturas em movimento, não estáticas, não mortas, nem derrotadas, cujas fronteiras se deslocam ao sabor das relações não antecipáveis e empiricamente observáveis. As lutas sociais, os grupos sociais resistentes, são fortemente sustentados por processos culturais dinâmicos, que mudam mas não se rendem à lógica homogeneizante da cultura da modernidade.

Essa concepção teórica, e também política, é imprescindível para o processo de pesquisa por nos possibilitar desconfiar da epistemologia monoculturalista que impera no paradigma institucional no qual vivemos, particularmente ao que aqui nos interessa de perto, o sistema escolar (CARVALHO, 2017; WALSH, 2007), cuja linguagem primordial é a da racionalidade técnico-científica. Ao abrir nossos sentidos para dialogar com outras epistemologias, é fundamental perceber a necessidade de ancorar essa ação em outro paradigma organizativo – *outros procedimentos argumentativos*. É isso que pretendemos com a defesa da fusão entre os contextos de descoberta e validação da pesquisa.

Inicialmente, tomando uma posição crítica em relação ao sistema no qual nos formamos, e que, portanto, está incrustado em nós mesmos como modelo de ensino, demos um primeiro e importante passo na construção da objetividade da pesquisa (BOURDIEU, PASSERON, CHAMBOREDON, 2000), que é um processo reflexivo do pesquisador sobre os pré-conceitos e disposições que atrapalham o seu campo de observação, percepção e compreensão sobre as realidades que não conhece. Pois, a partir do conceito de cultura aqui exposto, no plural, o trabalho de pesquisa foi muito além do que verificar interações entre educação escolar e práticas culturais tradicionais, ou manifestações culturais, ainda que estas também tenham sido identificadas na pesquisa. Não se trata apenas de verificar a função pedagógica de manifestações culturais – danças, músicas, folguedos – incorporadas pelas escolas para apresentações em festas e comemorações<sup>9</sup>. Essa dimensão é insuficiente até mesmo para dar conta dos “desafios encontrados em uma sala de aula ‘invadida’ por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço”<sup>10</sup>. Trata-se de conseguir perceber e compreender epistemologias culturais, com suas formas organizativas próprias, que não faziam parte do léxico de experiências que considerávamos como o que conhecemos por educação.

Perceber e incorporar em nossas pesquisas outras epistemologias, a partir da noção de heterogeneidade, significa compreender não apenas que as relações sociais

<sup>9</sup> Uma pesquisa que toma essa perspectiva da função pedagógica das manifestações culturais pode ser lida em DUARTE, C. Z. C. G.; WERNECK, V. R.; CARDOSO, J. A. R. A relação entre cultura e educação sob o ponto de vista de educadores do ensino fundamental. *Psicologia e Saber Social*, 2(2), 204-216, 2013.

<sup>10</sup> Ver Antonio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau, Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, Mai/Ago 2003, p. 156.

são sempre relações interculturais, mas, fundamentalmente, que a lógica relacional entre culturas não pode estar subsumida a uma cultura hegemônica, com suas crenças, seus procedimentos e suas instituições. Tudo bem que os sujeitos lidam efetivamente com uma cultura hegemônica, mas eles, simultaneamente, carregam identificações, racionalizações e pertencimentos próprios de seus grupos de origem, que não comungam com esse repertório cultural comum do brasileiro. Então, no plano epistemológico faz-se necessário buscar conhecer as epistemologias da *interculturalidade*. “Para Walsh (2006), a interculturalidade se expressa como articulação de conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes em processo dinâmico, criativo e comunicativo, calcado no respeito e legitimidade mútuos” (TAVARES, no prelo). A interculturalidade, na perspectiva do pensamento decolonial,

é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

A partir das epistemologias da interculturalidade podemos então refletir sobre a concepção de educação e sobre a relação entre culturas e educação. Educação, no bojo desta pesquisa, é necessariamente tomada como *educação integral*, no sentido de que a educação alcança todas as dimensões da formação humana: intelectual, corporal, espiritual, moral, emocional, sexual, familiar, social, profissional, enfim, todas as dimensões da experiência humana, não importando as formas como elas são classificadas. A educação integral, considerada todas as dimensões da vida, refere-se então às ações que intencionam ensinar sobre quaisquer aspectos da vida, das mais diferentes formas possíveis que este “ensinar” se reveste – fazer, organizar, arrumar, treinar, ensaiar, brincar, jogar, dançar, atuar, produzir, criar, copiar, cozinhar, servir, cuidar, cultivar, etc. –, em lugares e ambientes também diversificados – associação, clube, quadra, praça, parque, mata, horta, roçado, herbário, cozinha, casa de farinha, atelier, estúdio, oficina, galpão, templo, terreiro, rio, igarapé, açude, lagoa, rua, etc. –, e por uma variedade de sujeitos conhecedores desses fazeres e que se propõem não apenas a fazer, mas a ensinar.

Daí que as relações entre culturas e educação integral que foram tomadas como “objeto de pesquisa” são diversificadas, tendo sido a própria noção de *relação* a tônica da metodologia aqui construída. Pressupomos então a *singularidade* da experiência cultural como um aspecto fundamental na construção do conhecimento. Jorge Larrosa tem,

nesse sentido, contestado a tradução corrente de “*zôon logo échon*” como *animal dotado de razão* ou *animal racional*, para propor o termo “vidente de palavra” (2013, p. 39-53). Tal postura – indo radicalmente de encontro ao valor moderno da dicotomia entre sujeito e objeto, presente nas metanarrativas do idealismo e do naturalismo – está intimamente conectada com nossa própria maneira de contestar a plena representabilidade de uma totalidade social por quaisquer sistemas conceituais.

Conhecer e, portanto, educar, sendo ações plenamente performáticas, imersas na linguagem, devem estar conectadas à vida específica de um coletivo e seus indivíduos. Requer-se, para que tal coletivo não seja fatalmente reduzido às culturas dominantes e suas gramáticas, que a educação esteja a serviço de possíveis reinvenções da linguagem e de conceitos. Não havendo um pensamento lógico-formal separado das palavras e da dimensão performática da vida – das culturas em relação –, ao qual deveríamos supostamente “ter acesso”, à educação deve-se demandar a tarefa de ampliar o escopo das possibilidades de “expressão” de experiências correntes.

Entretanto, como vimos na primeira seção desse capítulo, as identidades e/ou tradições não são portadoras de uma essência capaz de lhes garantir um autodesdobramento de seu devir. É, ao contrário, nos espaços intersticiais das *relações* – vinculados à experiência efetiva, ao verdor da vida – que a educação tem que trabalhar sua relação com o conhecimento, em tensão com a linguagem ou gramática que o formata hegemonicamente. É nesse sentido que a educação deve trabalhar para que as relações contingentes da vida possam assumir proeminência. Isso em detrimento seja de sistemas conceituais supostamente estáveis – como no paradigma idealista –, seja da “realidade” – contexto –, tomada pelo empirismo como geradora daqueles sistemas conceituais.

A abertura de mundos ou espaços comuns – como prefere Glissant – a qual nos referimos inspira-se exatamente na percepção de que a linguagem, nos constituindo, não é uma *ferramenta* a ser utilizada por uma razão/consciência previamente existente e autorreferente. Ou seja, o deslocamento de fronteiras do social por relações inauditas, na medida em que inaugura relações metafóricas – aquelas que, segundo Paul Ricoeur, causam estranheza pela aproximação do que se via separado –, interdita quaisquer pretensões ao controle do social por quaisquer forças ou coloração política do espectro ideológico disponível. A educação não deveria, nesse sentido, estar a serviço de nenhum “projeto” político racionalmente defendido como devir de uma totalidade social. Perde força aqui a crença na noção moderna de *emancipação* como um movimento utópico, o lançar-se de uma sociedade a um – não – lugar ausente e desejado – o paraíso cristão, o comunismo na tradição marxista. Trata-se, então, para a perspectiva de educação aqui defendida, de nutrir *ambientes* ideologicamente férteis para que uma comunidade educativa específica – através da ampliação de suas possibilidades expressivas – possa maximizar sua força para estabelecer e/ou estancar relações. É aqui que “a” cultura,

entendida como *diferença*, deve servir como *meio* em que a educação atua sem o exercício do controle. Não é o educador/mediador, mas a comunidade educativa quem assume as rédeas do seu processo de busca e construção de conhecimento. E é a vida, ao sabor da contingência e das relações que aí se estabelecem, quem vai lhe dar os elementos desde onde se fazem escolhas.

Não se pode, nessa perspectiva, trabalhar com promessas salvíticas – tão comuns ao campo educacional –, porque não existe uma razão prévia ou ética universal que nos possa guiar os caminhos. *Ao educador cabe, nesse sentido, cultivar um ethos de que os bons ambientes são aqueles que disponibilizam elementos para decisões e escolhas boas.* Aceitando a noção de que é o conjunto de nossas relações que constitui as fronteiras sempre fluidas e transpassadas desses ambientes, *relações de dominação (controle)* – na medida em que se vinculam umbilicalmente a uma referência positiva (racional) de universalidade – *terminam por enrijecer nossas formas e possibilidades de conhecer e se relacionar.* O trabalho da educação na sua relação com o conhecimento deve ser, nesse sentido, o de potencializar a construção de relações que não sejam de dominação pelo simples fato de que só assim se pode, sinceramente, falar de respeito à diferença. Essa é também uma forma inegável de proteção contra autoritarismos de quaisquer matizes ideológicos.

O importante a reter, no bojo desses *procedimentos argumentativos* que começamos a esboçar, é que *não basta travar uma disputa epistêmica, ou seja, no campo das ideias e dos conceitos.* Os próprios discursos ideológicos das ciências devem ser indagados radicalmente, posto que, como vimos, para além de teorias, seus procedimentos argumentativos se apoiam em crenças – inclusive os pressupostos ontológicos acerca de quem somos – e manifestações espontâneas que só ganham verossimilhança no seio do complexo de instituições que albergam o fazer científico. Para fugir do que chamamos acima de círculo vicioso, temos que ter a coragem – decisão – de assumir “riscos”, rompendo com a cultura securitária da mediação e trazendo a noção de heterogeneidade cultural para o seio mesmo de nossas práticas investigativas e educacionais.

Por exemplo, devemos ter a coragem de romper efetivamente com todo um aparato institucional moderno que consolidou a noção laboratorial de experiência, porque é esta a pedra angular que sustenta a crença de reprodutibilidade e formalização do conhecimento. É alçando o conhecimento a uma dimensão lógica pura – matemática –, longe do incômodo da experiência privada, pessoal, que podemos *crer* em sua universalidade e numa ética que lhe daria esteio (PESSANHA, 1997). Tomando como pressuposto sua universalidade, o conhecimento pode ser objeto de acúmulo civilizacional. Pode-se, nesses termos, educar as novas gerações para que elas tenham “acesso” a tal conhecimento, que plaina perene nas alturas da abstração. O pressuposto ontológico que vem aqui de empréstimo não é outro senão aquele modelo desterritorializado de indivíduo que criticamos, aquele ser portador de uma consciência soberana, capaz de

tomar decisões sóbrias e racionais, para além do conjunto de relações de que é acometido.

Não podemos – se queremos falar de maneira consequente em diferença cultural e heterogeneidade – ser ideologicamente interpelados pela posição de um sujeito – pesquisador – transcendentalizado, que investiga segundo razões eminentemente epistêmicas. Isso porque é exatamente esse arranjo ideológico que sustenta a falácia do conhecimento desinteressado e escamoteia, na noção de *continuidade* – universalidade –, o desejo de dominação e controle. Ao consolidar esse modelo cognitivista de conhecimento, hegemônico na modernidade, estamos excluindo racionalidades outras, sensibilidades outras, e entregando nossas – ou seja, das comunidades educativas – possibilidades de conhecer a instrumentos e conceitos artificiais, arquitetados alhures, nos laboratórios acadêmicos.

Dito isto, podemos passar a defender a fusão de contextos entre a investigação e a validação da pesquisa como um *lugar metodológico* capaz de valorizar radicalmente a experiência em comunidades educativas. O primeiro passo é desnaturalizar aquele indivíduo soberano como produtor *per se* de sentido, para entender que as lógicas sociais que conformam nossas existências são menos formais do que se podem supor. Correspondem, segundo Glynos e Howarth (2007), a dimensões internas, antropomorfizadas, do processo em si de produção de sentido, sendo este último devedor do ambiente em que emerge. Não se pode, portanto, separar discursos e práticas, posto que os primeiros, longe de apenas descrever a vida cotidiana ou a sociedade, são construtores de lógicas que modalizam culturalmente nossas ações. Por essa chave, que põe o *foco metodológico nas relações empiricamente verificadas*, a investigação não se fia seja em mecanismos causais – cuja assunção é afim à noção de predição –, seja na “simples” autointerpretação que os sujeitos fazem de suas experiências.

Esse traslado de foco na metodologia da pesquisa requer, como temos defendido, um paradigma institucional que legitime a fusão entre a ação investigativa em si – contexto de descoberta – e a validação teórica do que é descoberto. Como corolário, o universo epistêmico mais formalizado, ou seja, o universo da “teoria”, perde proeminência nas nossas práticas investigativas. Teorias não são mobilizadas para serem testadas e/ou melhoradas no plano exclusivamente conceitual, mas com vistas aos efeitos modeladores, desejáveis ou não, que assumem nas práticas cotidianas de nossas vidas.

A separação entre os contextos de descoberta e justificação traz consigo um desprezo racionalista aos espaços de experiência, da *doxa*, o que remete a certa autonomização do fazer teórico-acadêmico. Nesse contexto, parece salutar a seguinte comparação entre a instituição universitária em seus primórdios, na Idade Média, e sua versão moderna:

A antiga universidade era uma zona franca para descobrir e discutir ideias novas e velhas. Mestres e alunos se reuniam para ler textos de outros mestres, já de há muito tempo mortos; as palavras vivas dos

mestres falecidos traziam novas perspectivas para os sofismas de então. A universidade era, pois, uma comunidade de pesquisa acadêmica e inquietude endêmica... A finalidade estrutural da moderna universidade pouco tem a ver com a pesquisa tradicional. *Desde Gutenberg o intercâmbio da investigação disciplinada e crítica processou-se, na maioria dos casos, da cátedra para a impressão.* A universidade moderna desperdiçou sua oportunidade de proporcionar um excelente local para encontros que seriam, ao mesmo tempo, autônomos e anárquicos, motivados mas não-planejados e entusiastas. *Escolheu, ao invés, administrar um processo que fabrica a assim chamada pesquisa e instrução* (ILLICH, 1973, p. 71) (ênfase minha).

É, portanto, interessante reforçar que o desprezo racionalista aos espaços de experiência tem a ver com a autonomização formalizante do fazer teórico-acadêmico. Isso termina favorecendo um regime ideológico de relação com o conhecimento, cujo escrutínio não se dá nos contextos presenciais, em que os atores sociais pudessem intercambiar *ativamente* com os acadêmicos.

Todo esse ordenamento ideológico tem a ver, portanto, com aquela visão do humano como “animal racional”, de maneira que a presente denúncia da separação entre os contextos de descoberta e justificação, na pesquisa acadêmica, está longe de ser uma mera querela epistemológica. Com a fusão desses contextos, o pensamento investigativo foge do par dicotômico indução/dedução para assumir um caráter “retroditivo”. Tal pensamento, segundo Glynos e Howarth (2007, p. 28), coloca os mecanismos – ou lógicas associativas entre sujeitos e objetos – “junto com as condições e relações sociais essenciais das quais dependem esses mecanismos” (ibidem), ou seja, os “mecanismos” ou lógicas sociais são tão somente relações antropomorfizadas e da ordem da hegemonia. Por isso, quando tomamos a cultura como heterogênea, para sermos consequentes, temos que verificar empiricamente as tensões entre as fronteiras do social que conformam nossos espaços de existência.

Faz sentido, para os autores citados, as formulações de Roy Bhaskar, para quem as ciências sociais devem ter como objeto uma “ontologia das estruturas” e não os extremos de estruturas reificadas ou os “atos individuais de agentes humanos” (ibid, p. 29). Essa antropomorfização da lógica permite considerar uma educação em que o pensamento, imiscuído na vida, ao interferir nos mecanismos e lógicas relacionais constitutivas dos objetos no mundo, é passivo dessa mesma interferência. Conceitos, assim, não deveriam ser *mediados* no sentido de promover o reconhecimento de relações objetivas que conformariam mundo e experiência. Poderiam, ao contrário, ser *articulados* na perspectiva de que o sujeito da experiência, sabendo-se passivo dos mecanismos sociais, tente “estrategicamente” desconstruir o que lhe parecem ser relações de opressão.



## A construção de uma metodologia para a pesquisa de campo e a análise/validação de dados

A sociedade contemporânea esta imersa na técnica e nas tecnologias. É uma sociedade da hiperinformatização e da hiperinformação da vida cotidiana. Pergunte ao “pai Google” que ele te informará caminhos para chegar aos rincões mais isolados do mundo, meios de transporte, horários, tipos de comidas, lugares para se hospedar, horários de funcionamento, costumes, hábitos, normas e convenções sociais, autoridades locais, oportunidades de trabalho e formação, além de dicionários nas mais diversas línguas, tradutores de texto e de voz, enciclopédias etc., etc., etc. A hiperinformação parece desafiar os sistemas educacionais, especialmente os que seguem a tradição enciclopédica, que Freire chamou de educação bancária, cumulativa. A inflação de imagens tende a superar, se já não o fez, o volume de informações textuais disponíveis para consulta. Alguma tecnologia digital, por mais simples que seja, hoje, dá a possibilidade de produzir imagens. Somos bombardeados por imagens o tempo todo, e isto causa uma fadiga do olhar. E o olhar... aqui tomado como elemento simbólico do perscrutar, pesquisar, investigar, ou seja, de certas propriedades que o pesquisador deve desenvolver na pesquisa social, que envolve sentidos e preparação intelectual... o olhar é fundamental para a pesquisa de campo.

### **Digressão sobre o olhar** (autolicensingamento poético)

O olhar de olhos que já foram considerados a janela da alma: “*O olho, janela da alma, é o principal órgão pelo qual o entendimento pode obter a mais completa e magnífica visão dos trabalhos infinitos da natureza*”, disse Leonardo da Vinci. Os sentidos humanos, em especial, a visão, já foram respeitados como meios suficientes para a construção dos conhecimentos, também dentro da tradição grega que é tomada como base da narrativa de origem da cultura ocidental: “O olhar é o que nos faz adquirir mais conhecimentos, nos faz descobrir mais diferenças”, dizia Aristóteles. E da Vinci, ao pensar sobre a criação artística, parece refletir sobre o trabalho do pesquisador, sendo ele também um homem desse tipo, um inventor: “O espírito do pintor deve fazer-se semelhante a um espelho que adota a cor do que olha e se enche de tantas imagens quantas coisas tiver diante de si”.

Aos sentidos se somava a intuição, como aspecto fundamental na produção de conhecimentos. Até que ambos, sentidos e intuição, foram expulsos do paraíso por uns sujeitos desconfiados do mundo sensorial. Um deles, um dos principais, Descartes, disse que “os que buscam o justo caminho da verdade não se devem ocupar de nenhum objeto acerca do qual não possam ter certeza igual à das demonstrações geométricas e aritméticas”<sup>11</sup>. A partir daí, “real seria o mundo das propriedades matemáticas que só podem ser descobertas pelo intelecto e que estão em contradição total com o mundo dos sentidos”<sup>12</sup>. Então, os olhares foram todos colocados sob custódia, desde a percepção “ideológica” com que o olho burguês vê a sociedade (é a crítica dialética às ilusões da consciência reificada), até o olhar do ego, repuxado entre o id e o superego, que não está isento de projeções, repressões e desvios de toda sorte<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Descartes, *Regras do Método*.

<sup>12</sup> Lévi-Strauss, *O encontro do mito e da ciência*.

<sup>13</sup> Alfredo Bosi, *Fenomenologia do Olhar*.

A natureza, então, que outrora era considerada o próprio paraíso e ocupava um lugar privilegiado na construção dos conhecimentos, foi humilhada e sujeitada como escrava de uma outra: “A razão vê só o que ela mesma produz segundo o seu próprio desígnio, e com princípios dos seus juízos conforme leis imutáveis deve ela adiantar-se para constringer a natureza e responder às suas perguntas e não deixar-se guiar por ela”<sup>14</sup>.

Mas o mundo gira, e de tanta empáfia que a ciência exibiu, um dia veio o troco, quando veio a acusação de que “[O olhar científico] examina, compara, esquadrinha, mede, analisa, separa... mas nunca *exprime*”<sup>15</sup>, e, ainda, de que “A ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las”<sup>16</sup>. Colocada também sob suspeita, não apenas pelos seus erros metodológicos e por suas verdades provisórias, mas também pelas suas posturas éticas (ou, nem sempre éticas), muita gente se desencantou com o desencantado mundo criado pelo olhar da ciência: “Destituída da experiência a vida humana se tornou pobre e indigente, e o conhecimento moderno não é mais o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a vida dos homens, mas é algo que flutua no ar, estéril e desconectado dessa vida...”<sup>17</sup>.

A vontade de buscar outro olhar para as relações entre educação e cultura, coerente com a problematização que apresentamos na parte inicial deste texto, provocou o primeiro movimento: precisamos outros olhos, não só modificar o nosso olhar, mantendo a vigilância reflexiva de nós mesmos, mas de outros olhos mesmo, capazes de ver diferente, de ver o que pesquisadores não estão acostumados a ver. A equipe de pesquisa, então constituída por pesquisadores acadêmicos, professores e bolsistas de graduação e pós-graduação, foi aumentada com a chegada de Joab Jó, mestre de capoeira de Angola e caboclo de Maracatu; Ailton Guerra, também conhecido como Ailton Peste, músico, baterista da banda Matalanamão, do Alto José do Pinho, e ativista da radiocomunicação comunitária; e Deybson Albuquerque, sambista do coco-de-roda e ativista de um centro cultural (Quilombo Cultural do Catucá). Cada um destes tinha uma trajetória rica em experiências comunitárias, todos já tinham atuado como educadores em instituições e projetos sociais, um já havia experimentado trabalhar junto com equipe de pesquisadores, outro estava a fazer o segundo curso de graduação, os três são habituais leitores, inclusive de textos de filosofia e ciências sociais, mas não foi apenas por isso que os convidamos. Sobretudo, convidamos eles porque, antes mesmo de atuar como educadores, eles são atores sociais que vivem da cultura, produzem e transmitem cultura. Obviamente, não chegamos a eles através de edital de seleção, ou de concurso, tal como recomenda a razão burocrática e meritocrática. Convidamos por conhecimento pessoal, por recomendação e por reconhecimento de que eles poderiam aportar à pesquisa dimensões outras que desejávamos, mas não as possuíamos.

Com estes constituímos um encontro semanal de estudos e discussão, que perdurou durante alguns meses. Encontros que algumas vezes foram animados pela proposição e discussão de textos, mas, na maioria das vezes, foram animados pela discussão livre de

<sup>14</sup> Kant, *Crítica da Razão Pura*.

<sup>15</sup> Alfredo Bosi, *Fenomenologia do Olhar*.

<sup>16</sup> Merleau-Ponty, *O Olho e o Espírito*.

<sup>17</sup> Jorge Larrosa, *Literatura, experiência e formação*.

temas e questões relacionadas com a pesquisa, e nisso revelavam-se os textos e autores que inspiravam as colocações de cada um, possibilitando um debate franco e muitas vezes acirrado. Nesse processo deu-se o alargamento do nosso campo de visão sobre as dimensões envolvidas na pesquisa, e o aprofundamento da nossa compreensão sobre as relações entre educação e cultura. Desta forma, esses encontros foram fundamentais porque primeiro contribuíram significativamente para a desconstrução das ideias pré-concebidas e que embaçavam a visão da equipe de pesquisadores, que havia concebido o projeto em outro momento, tendo como objeto as políticas de educação integral, especialmente os programas Mais Educação e Mais Cultura, que, a essa altura dos acontecimentos recentes, pós-impeachment, estavam totalmente descaracterizados. Mas, sobretudo, foram fundamentais para o processo de construção de novos referenciais e modos de ver e compreender as “educações” e as “culturas”.

A operação metodológica resultante desse processo foi concretizada com a elaboração de um guia para orientar o olhar dos pesquisadores. Esse guia foi elaborado e reelaborado em diversos mo(vi)mentos, e ficou da forma que segue, sendo chamado de Dimensões do Olhar.

## DIMENSÕES DO OLHAR

### EIXO 01: *Vivências e experiências temporais*

**A. O tempo compreendido de “modo direto”** – A pressa em fazer as coisas, ou a falta de; a “regulação do tempo cotidiano”; a importância dada ao tempo e os valores que conduzem os comportamentos e posturas dos atores em campo.

**B. O tempo e a experiência educativa. Dimensões intersubjetivas** – A organização do tempo no/a projeto/experiência educativo-cultural; o tempo de dentro (do/a projeto/experiência) e o tempo de fora (da vida cotidiana, do trabalho, da família...).

**C. O tempo compreendido em sua dimensão simbólica** – As possíveis relações entre tempo, cosmologia, ancestralidade e espiritualidade.

### EIXO 02: *A partilha do sensível no horizonte discursivo*

**A. As coisas e seus valores** – As “coisas” (natureza, valores, pessoas, lugares, objetos, lembranças, símbolos, marcas da ancestralidade, ações, histórias e trajetórias de vida, imagens e sentidos) consideradas importantes para o coletivo estudado. As consideradas irrelevantes ou sem valor. Existe algo fora do “campo de percepção” dos interlocutores?

**B. Representações de realidade** – As lógicas que conformam, aproximam ou articulam estas coisas no cotidiano, na história e na memória do coletivo; saber em que medida o ambiente, o território ou o lugar estimula ou dificulta certas articulações. As questões importantes são vínculos estéticos e políticos.

### EIXO 03: *Vínculos afetivos*

**A. Afetos, vínculos de amizade e redes de sociabilidade** – Laços afetivos que levam às amizades e à formação de redes intersubjetivas entre os atores da comunidade estudada. Os conflitos e as formas como eles são enfrentados e/ou abafados. Os sentidos de pertencimento ao grupo/lugar estudado.

**B. Raça, etnia, gênero e sexualidade** – A constituição das equipes de cada projeto/experiência estudado/a. Como se dão as questões de gênero e sexualidade (misoginia, racismo, machismo).

**C. Desvios às normas e aos padrões. Resolução de conflitos internos** – Procurar identificar quais práticas, sujeitos, ideias e valores são evitados e não acolhidos pelo grupo em questão. Como os membros lidam com as diferenças e os conflitos internos?

EIXO 04: *Relações intra e extragrupoais*

**A. Horizonte hierárquico** – Como se dá a relação com outros sujeitos de outros grupos/territórios/lugares? Relações são “horizontalizadas” ou “verticalizadas”? Como se dá a produção de hierarquias dentro e fora do grupo?

**B. Relações com Estado** – Saber se “as racionalidades do Estado” – por meio de políticas públicas – estão presentes em maior ou menor grau no agrupamento estudado.

**C. O grupo e os “outros”** – Há espaço no grupo para aprendizado e diálogo com o novo? Existe disposição para aprender com o outro, deslocando-se de sua “própria identidade” ou há a tentativa de impor sua própria “visão de mundo” como forma de “autoexpressão”? O grupo e as pessoas “abrem-se para o mundo” ou “fecham-se em suas próprias ideologias”?

Esse documento, feito para orientar os pesquisadores, foi utilizado nas técnicas de produção de dados que utilizamos em campo: grupo de discussão, que chamamos, no contexto da pesquisa, de Roda de Diálogo, ou de Conversa, além de entrevistas individuais, entrevistas em grupos pequenos e observação – com registros de imagens e narrativas em diário de campo.

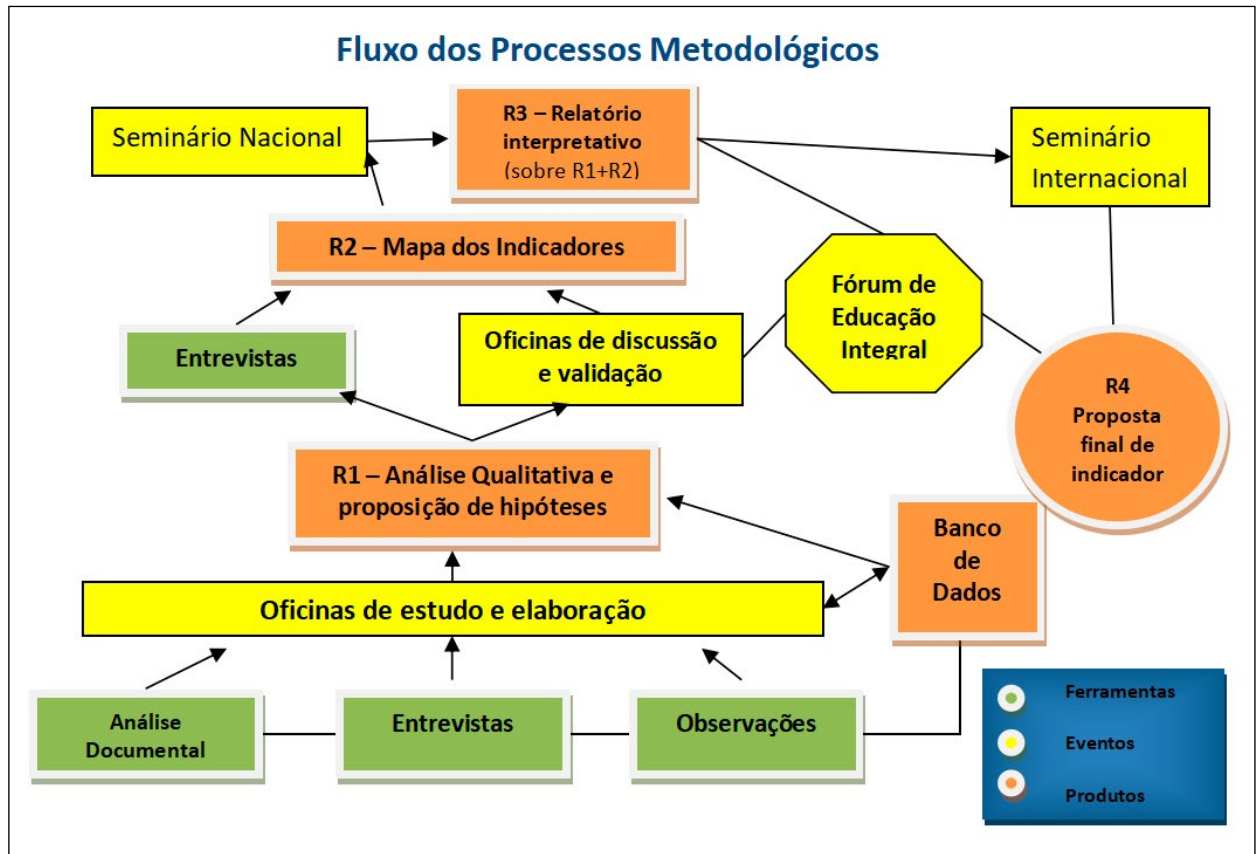
Alguns aspectos transversais foram observados em todas essas dimensões, a saber: (a) os pontos de contato e fricção entre cultura e educação; (b) a integração de saberes, valores e práticas educativas e comunitárias.

A pesquisa de campo foi realizada em oito territórios selecionados a partir de um reconhecimento prévio das características socioculturais do lugar e de informações qualitativas sobre experiências educativo-culturais nele desenvolvidas. Relacionamos os territórios pesquisados com as situações/instituições envolvidas:

- Santa Maria da Boa Vista, Pernambuco: assentamentos da reforma agrária, comunidade quilombola, escolas do campo;
- Recife, Pernambuco: movimento Salve o Casarão, Escola de Arte João Pernambuco, grupos de ativismo cultural do bairro da Várzea.
- Garanhuns, Pernambuco: comunidade quilombola de Castainho, escola do campo e grupo de mulheres;
- São Paulo e Região Metropolitana: Escola Municipal Amorim Lima (Butantã); Pró-Saber (Paraisópolis); Oca Escola Cultural (Carapicuíba);
- Florianópolis, Santa Catarina: Instituto Estadual de Educação.
- Taguatinga, Distrito Federal: Mercado Sul, ocupação dos coletivos independentes de cultura;
- Belo Horizonte e Região Metropolitanas: Fundação Helena Antipoff/Escola Sandoval Soares de Almeida; Ocupação Eliana Silva/Creche; Fórum dos Movimentos Sociais/Gabinetona;

- Santarém, Pará: Escola da Floresta, Escola do Parque, Escola do campo Irmã Dorothy, Coordenação de Educação Indígena da Secretaria Municipal de Educação.

Para o melhor entendimento do caminho metodológico e, com vistas a facilitar a compreensão do processo da pesquisa, elaboramos um modelo de fluxo dos processos metodológicos (figura a seguir).



Como se pode ver, as ferramentas metodológicas básicas são a roda de conversa (próximo ao que se entende como grupo focal, porém mais fluida e com nível menor de controle por parte do pesquisador/mediador), a realização de entrevistas e a observação dos processos educativo-culturais e seu contexto de desenvolvimento.

Depois do primeiro ciclo de pesquisas de campo nos oito territórios selecionados, previmos um segundo nível também de construção de dados, nas chamadas oficinas de discussão e validação. Com as narrativas das rodas de diálogo e entrevistas realizadas na pesquisa de campo, a partir dos primeiros movimentos de análise dos pesquisadores, elaboramos a proposta da oficina. A proposta desta oficina era reunir alguns dos sujeitos que participaram da pesquisa de campo, como entrevistados ou participantes das rodas de diálogo realizadas localmente. A oficina teria o objetivo de aprofundar algumas questões para contribuir na elaboração dos indicadores da educação integral. Mas a ideia inicial foi difícil de ser implementada, a começar pelo número de participantes que, dada a conjuntura política e econômica das instituições públicas, foi reduzido

a um número muito pequeno, de seis participantes. Com a diminuição dos recursos e premidos pelo tempo de finalização da pesquisa, o que seria oficina foi realizada como uma “roda das rodas”, em que os participantes convidados, escolhidos entre os diversos sujeitos que participaram da pesquisa de campo, discutiram sobre algumas das dimensões observadas, tomando como referência os “textos” que emergiram do primeiro ciclo de entrevistas e rodas de diálogo.

No entanto, o processo de construção de indicadores deve continuar com a realização de seminários e publicações. Desta forma, o processo de elaboração confronta dados e interpretações em diferentes momentos e articulando diferentes sujeitos.

É importante salientar, porém, que a construção do caminho metodológico dessa pesquisa se faz coerente com o caminho epistemológico seguido, que aponta para a necessidade de romper a monoepistemologia da pesquisa científica, articulando outras lógicas de construção de conhecimento e saberes. Assumimos, desta forma, que “o caminho se faz caminhando”, sem nos desfazer do que aprendemos e planejamos, desde que se mostrem úteis e necessários para o caminho, aceitamos a possibilidade de aprender com os erros, de ter que descer o abismo mesmo quando não enxergamos o fundo, de ter que alçar voo mesmo quando a visibilidade está diminuída pelo nevoeiro... temos um mapa, um itinerário, mas ele não prevê os acidentes, os imponderáveis, por isso aceitamos as errâncias que fazem parte da jornada.

### **Digressão sobre os caminhos da pesquisa: itinerários e itinerâncias.**

A noção de itinerário sugere uma trajetória vista a partir dos pontos marcantes do caminho, ou seja, dos marcos onde passou até onde se chegou, do que se conquistou, de títulos, reconhecimentos, propriedades, requisitos cumpridos, tudo isto deixando de lado os percalços do caminho. Ocultos esses aspectos, sugere-se a falácia de que se chegou onde chegou porque fez as escolhas corretas e soube elaborar um bom planejamento do itinerário. Mas o caminho da vida é feito também de acontecimentos inesperados, de acidentes, de oportunidades que não se buscou, ou, como dizem os franceses, *par hasards*. A isto chamamos itinerância. Se a noção de itinerário enfatiza o olhar retrospectivo para as etapas do caminho e para as conquistas de cada etapa, a noção de itinerância direciona o olhar para ver o caminho enquanto processo, a partir das relações sociais dinâmicas: as influências importantes, as oportunidades aproveitadas, e também as perdas, as aprendizagens das experiências, inclusive dos constrangimentos e, ainda, os imponderáveis da vida: aquilo que ninguém poderia prever que aconteceria, mas aconteceu e mudou o rumo da trajetória. Ou seja, a noção de itinerância é equivalente à expressão popular que diz: “Caminhante, o caminho se faz caminhando!”.

*Itinerário ou itinerância? Os caminhos de um pesquisador se abrem sobre uma estrada reta, toda traçada, ou são escolhidos em um caminhar errante? Pesquisa organizada ou pesquisa instintiva? Itinerário ou itinerância? Caminhos balisados, ordenados, ou caminhos de signos, caminhos livres?<sup>18</sup>*

A pesquisa acadêmica baseia-se num itinerário, ainda que cercado de impasses: conhecer a literatura sobre o objeto de estudo, examinar as variáveis estudadas, identificar uma variável não muito explorada ou imaginar uma nova variável, criar uma hipótese e verificar

<sup>18</sup> DE KETELE, Jean-Marie. Itinéraire et Itinérance. In HASSENFORDER, Jean. *Chercheurs en Éducation*. Paris: INRP/L'Harmatan, 1999, pp. 151-158 (tradução própria).

sua ocorrência. Desta forma, a universidade forma pesquisadores como “homens da lei”.

Mas além de “homens da lei” também é preciso ter detetives. Um pesquisador “estilo” *Sherlock Holmes*, que se impregne da “atmosfera”, do “clima” que envolve o objeto estudado, que não pense a hipótese, não objetive o olhar e a palavra. Um pesquisador curioso de detalhes, de pequenos fatos, de palavras e gestos que emergem em toda parte e que, em dado momento, vão tomando a forma de um ponto de partida mais preciso, quando, então, o pesquisador pode desenhar os caminhos possíveis da pesquisa, ainda sem muito rigor, mas no caminho de estabelecer uma sistemática de pesquisa que não fique presa no plano sistêmico da realidade.

O sistemático e o sistêmico não são opostos e podem se coadunar, na pesquisa, para que se possa compreender a realidade com a medida certa de rigor e ludicidade. Neste enlace entre o sistemático e o sistêmico ecoa a pergunta que não quer calar: o que você está procurando?

*Eu busco o silêncio, o retiro, a respiração. Eles são meus “remédios” para os constrangimentos, as limitações e também para os projetos e orçamentos mirabolantes da vida acadêmica. Preciso desses intervalos. Eu preciso “demorar”, “permanecer”. Nunca se esquecer de parar um pouco, de pausar. Eu preciso viver dos “momentos que duram”. Eles me ensinam a não esquecer que nunca alguém sabe realmente o que alguém pensa que ele sabe, que alguém sempre é ignorante de algo que virá. [...] A. D’Hotel admiravelmente o expressa. “O essencial não é continuar, nem progredir, nem quebrar, nem chegar, mas recomençar ou tentar recomençar”<sup>19</sup>.*

## Referências Bibliográficas

AGANBEM, Giorgio. O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Tradução de V. N. Honesko. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2009.

APPLE, Michael W. e BURAS, Kristen L. Introdução. In APPLE, Michael W. e APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução de V. Figueira. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARENDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. Coleção polêmicas do nosso tempo; Vol. 56.

BARTHES, Roland. *Fragmentos do Discurso Amoroso*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1985.

BENJAMIN, Walter. *Estética e Sociologia da Arte*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução de M. Ávila, E. L. L. Reis e G. R. Gonçalves, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

<sup>19</sup> Idem

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C; PASSERON, J-C. *A profissão de sociólogo. Preliminares epistemológicas*. 2ª Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

BURAS, Kristen L. (orgs.). *Currículo, poder e lutas: com a palavra os subalternos*. Tradução de R. C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. *Como a universidade pode se tornar intercultural?*. Palestra (notas pessoais). *Seminário Narrativas Educativas Decoloniais*. Brasília, Auditório Candango, Faculdade de Educação/UnB, 12 a 14/06/2017.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia* (Ribeirão Preto) vol.20 nº46, Ribeirão Preto May/Aug. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2010000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012)

CHATTERJEE, Partha. *La nación en tiempo heterogéneo: y outros estudios subalternos*. Tradução de R. Vera e R. H. Asensio. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia. V (Org). *Educação integral e tempo integral*. Em Aberto, Brasília: INEP, v. 22, n. 80, 2009, p.83-96.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Conversa del mundo*. In: Boaventura de Sousa Santos (org.). *Revueltas de indignación y otras conversas*. Bolívia: Projeto Alice, p. 80-126, 2015.

DERRIDA, Jacques. *Torre de Babel*. Tradução de J. Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DEWEY, John. *¿Qué es pensar?*. In: Lauterio, Amina Madera (org.). *Antología de Seminario de Analisis del Trabajo Docente II Octavo Semestre*. San Luis Potosi: Secretaria de Educaciones del Gobierno del Estado, 2009.

DEWEY, John. *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Tradução de L. Luzuriaga. Centro Editor de América Latina, 1977.

DUBET, François. *Mutações Cruzadas: a cidadania e a escola*. Tradução de Ione Ribeiro Valle. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, maio-ago 2011.



- DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. Tradução de E. Brandão. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- ELIAS, Norbert. *Os alemães*. A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de E. A. Rocha e L. Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo. Editora Ática, 2003
- GALLO, Sílvio. **A educação integral numa perspectiva anarquista**. In: Educação brasileira e(m) tempo integral. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, Ana Maria Villela Cavaliere (org.), Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GALLO, Sílvio. ANARQUISMO E EDUCAÇÃO: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. *Revista de Ciências Sociais*, n. 36 - abril de 2012 - pp.169-186. Disponível em <https://crabgrass.riseup.net/assets/111454/versions/1/Anarquismo%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20S%C3%ADlvio%20Gallo.pdf>
- GIOLO, Jaime. In: *Caminhos da educação integral no Brasil; direito a outros tempos e espaços educativos/ Jaqueline Moll et all*. Porto Alegre: Penso 2012.
- GLISSANT, Édouard. *Tratado Del Todo-Mundo*. Tradução de María Teresa Gallego Urrutia. Barcelona: ElCobre Ediciones, 2006.
- GLYNOS, Jason e Howarth, David. *Logics of critical explanation in social and political theory*. New York: Routledge Innovations in Political Theory, 2007.
- GOODSON, Ivor. *Currículo, narrativa e o futuro social*. Tradução de E. C. Pessanha e M. B. Rahe. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: v. 12, n. 35, mai/ago, 2007.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.
- GUIMARÃES, Luiza Angélica Paschoeto. *Pierre-Joseph Proudhon: Apropriações e traduções de seu pensamento sobre educação*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2015.
- HALL, Stuart. *A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. In *Educação & Realidade*. 1997.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALLEY, Bruno Maia. O BAIRRO E OS ENREDOS DO LUGAR. In Geograficidade v.4, n.1, p. 43-57. Verão, 2014.

LACLAU, Ernesto. A razão populista. Tradução de C. E. M. de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto. Misticismo, retórica y política. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

LARROSA, Jorge. Experiência y pasión. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Entre las lenguas: language y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes S.A. de Ediciones, 2003.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LARROSA, Jorge. Tremores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MALDONATO, Mauro. *Na base do farol não há luz: cultura, educação e liberdade*. São Paulo: Edições SESC, 2016.

MARX, Karl & ENGELS, Frederic. *A ideologia Alemã*. Tradução de J. C. Bruni e M. A. Garcia. 6ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

MELO, Wanderson Fabio de. A Comuna de Paris e a educação: a luta pela escola pública, gratuita, laica e universal, e a recuperação de um debate para a historiografia. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2017.

MESQUITA, Rui. Da Mediação à Articulação Pedagógica: uma contribuição desde a mandinga para a descolonização da educação, Mimeo.

MIGLIORIN, Cezar. Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro : Beco do Azougue, 2015.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de Educação Integral? In: Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro – Educação Integral, Brasília: MEC, Agosto de 2008.

MORAES, J. Damiro de. Anarquismo no currículo. Revista História do Brasil, 2009. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/anarquismo-no-curriculo>

ORSO, Paulino José. **As lições da Comuna de Paris para a educação**. Revista Adusp, 2001.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 22, n. 1, p. 13-32, 1997.

- RANCIÈRE, Jacques. A Partilha do Sensível: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2015.
- RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa, Martins Fontes, 2010.
- SEDLMEYER, Sabrina; GINZBURG, Jaime. Walter Benjamin: Rastro, aura e história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.70, n.166, 1989. p. 435-462.
- TEIXEIRA, Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar. 1955. p.3-27.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, Mai-Ago 2003, p.5-15.
- VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. Tradução de M. S. M. da Silva. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991. Disponível em <http://www.pr.gov.br/bpp>.
- VYGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. Edição eletrônica Ridendo Castigat Mores, disponível em [www.jahr.org](http://www.jahr.org), SD.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: *Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

# OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR HOJE: EM DIÁLOGO COM A CULTURA PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL.

Karla Fornari de Souza

Buscaremos neste texto costurar, analisar, ideias sobre a rearticulação entre Educação e Cultura na intencionalidade de constituir um contributo para o fortalecimento dos territórios educativos e defendendo uma possível hegemonia popular. Com o desejo de fortalecer a perspectiva da pesquisa “*A qualidade da Educação e a Elaboração de Indicadores para subsidiar Políticas de Educação e Cultura*”, que integra o Programa Institucional Territórios de Educação e Cultura da Fundaj, quando anuncia sua intencionalidade de

[...] reaproximar educação e cultura, práticas educativas e práticas culturais, fazê-las parceiras, cúmplices e irremediavelmente unidas para promover a formação das pessoas em um mundo-caleidoscópio, onde a mudança é contínua e são infinitas as possibilidades de entrelaçamentos a gerar novas diferenças (Projeto de pesquisa. Fundaj, 2016).

Como ponto de partida, reuniremos alguns teóricos que defendem a Educação Popular (EP) a fim de caracterizá-la, entendendo a necessidade de sua refundamentação e sua vigência para o fortalecimento de processos educativos emancipatórios para a classe trabalhadora na atualidade. Em seguida, trataremos da Educação Integral (EI) na perspectiva da formação integral dos sujeitos em suas múltiplas dimensões do ser e da vida. Socializaremos ainda algumas narrativas, fruto de instigantes diálogos, entre os diferentes sujeitos que integram o coletivo desta pesquisa em andamento a fim de dar visibilidade aos esforços neste sentido. Teceremos, assim, reflexões sobre a vigência e os atuais desafios da EP e também da EI, como onde dialogam, onde podem ou onde precisam se fortalecer, para, então, apontarmos alguns limites e possibilidades de sua articulação no sentido de contribuir com o fortalecimento dos Territórios.

Souza (2007) dialogando com Freire e sua produção nos encantou e seduziu com a explicação (provocativa) de que a “Educação seriam atividades culturais para o desenvolvimento da Cultura”. Desde aí nos propomos a escavar profundamente esta afirmativa. É consenso que a Educação nasça dentro da Cultura, com a ideia de fortalecer a Cultura mesma onde foi criada, sendo assim, ela cabe dentro da Cultura, mas, se fizermos um estreitamento, levando esta reflexão para o “*locus* privilegiado da Educação”, a escola, agudiza-se esta constatação de que a Cultura não cabe na escola, ao contrário, a escola caberia na Cultura, defendendo a possibilidade de potencializar este *locus* no intuito da comunidade se apropriar da escola e da discussão do que se quer

e precisa aprender, para fortalecer a Cultura e seus sujeitos, suas formas organizativas e de múltiplas expressões.

Em relação à Educação Popular especificamente, em sintonia com o que afirma Souza (1996), entendemos que “[...] tem origem na tradição de rebeldia das camadas oprimidas da população que não se submetem a sua condição e reagem de diversas formas na busca de outras condições de vida e trabalho” (SOUZA, 1996). É a necessidade própria da transformação que gera a busca e a experimentação de diversos processos educativos que possam assegurar a continuidade de determinada Cultura e suas características, formas de organização, simbologias, relações de poder, possibilidades de reinvenção entre tantas outras dimensões que compõem a Cultura em si. E a Educação Popular vem se desafiando e sendo desafiada a constituir um

contributo à construção do direito à equidade na diversidade, o direito do respeito à diferença que define identidades, modos de expressão e realização pessoal e coletiva, inclusive, a partir do tema da vida cotidiana no cenário da luta política que obriga a todos revisarem radicalmente as formas de construção dos papéis sociais que se assumem e das relações sociais que se mantêm ou que se deve lutar para transformá-las (SOUZA, 2007),

Mesmo compreendendo que na maioria das vezes em que a Educação se enquadra no *locus* da escola há muitos riscos de seguir reproduzindo o sentido para o qual foi criada e, ao atender aos interesses e às regras da instituição, violar ou reduzir elementos fundamentais da Educação no sentido de sua integralidade. Como contraponto a esta constatação retomamos a perspectiva ampliada de Educação Integral que defende o atendimento das necessidades formativas dos sujeitos nos aspectos cognitivo, ético, estético, físico-motor, lúdico e, inclusive, o espiritual. Se assim for, a escola e o “tempo escolar” assumem relevante importância, nos dando indicativos das necessidades tanto de sua ampliação como de sua reinvenção. Segundo Moll (2009), a

Escola de Educação em Tempo Integral pode ser caracterizada pela superação do caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos e com as múltiplas possibilidades de formação que se estabelecem na relação da escola com seu entorno, na perspectiva da expansão dos territórios educativos (MOLL, 2009),

Articulando este horizonte com o debate da Educação, que desde sempre tem sido território de disputas, de acordo com os interesses, intencionalidades e finalidades que estão por trás de sua concepção e vivência de comunidade/sociedade e conseqüentemente

de existência passada, presente e futura. A Educação Popular nestes seus mais de 50 anos de vigência vem defendendo e trabalhando para contribuir com a formação de sujeitos na sua integralidade, em suas dimensões cognitiva, afetiva, corporal e espiritual. Como afirma Calado (2008), numa

[...] formação omnilateral que favoreça o desenvolvimento de todas as potencialidades e dimensões do Ser humano (subjetivas, biopsico-sociais, de Trabalhador e Trabalhadora, etária ou geracional, ecológica, de gênero, de etnia, ética, de espacialidade, de sua relação com o Sagrado) (CALADO, 2008, p. 235),

As quais vão caracterizando as culturas das quais fazemos parte. Neste sentido entendemos que os processos educativos conseqüentemente deveriam servir ao fortalecimento e à reinvenção permanente das culturas em que estão inseridos. Porém, nas práticas sociais esta lógica é subvertida pelo jogo de disputas de poder, de território, de interesses materiais que caracterizam a encruzilhada civilizatória da atualidade marcada por profundas e graves crises e contradições que nos colocam permanentemente em luta pela efetivação dos Direitos Humanos, incluindo aí o direito à Educação e à vivência e (re)afirmação de nossa Cultura que influencia nossas identidades individuais e coletivas.

Nesse sentido apresentamos um texto polifônico compondo um coral discursivo, que reúne amorosa e criticamente diversas vozes de diferentes sujeitos – intelectuais, educadores, mestres, poetas, professores, estudantes... – num caldeirão multicultural, mas com uma opção política declarada e desafiando-se a tornar-se prática coerente e engajada na luta pela hegemonia popular, na perspectiva da Educação enquanto um desafiador exercício de busca e construção da Emancipação Humana, pois, como afirma Calado (1999), a Educação Popular é “[...] uma perspectiva, uma metodologia, uma ferramenta de apreensão, compreensão, interpretação e intervenção propositiva, de produção e reinvenção de novas relações sociais e humanas” (CALADO, 1999), que se estruturou histórica e politicamente, num mar revolto de *multipossibilidades*, enquanto um

fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais pelo trabalho humano, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído por uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao *empoderamento* das pessoas, com conteúdos e técnicas de avaliação processuais, permeados por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientados por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade (NETO, 2008, prefácio).

Dimensões estas da Humanização da vida e de suas mais diversas Culturas. Vale retomar que o fato de a educação escolar não “dizer a que veio” para a classe trabalhadora

instigou a invenção e a permanência de processos educativos nas mais diversas Culturas para pensar e assegurar estratégias de continuidade, da sua existência a partir do tema cotidiano da vida, da construção permanente das identidades, do enfrentamento dos problemas locais, a garantia da produção econômica, desenvolvendo trabalho e gerando riqueza material e simbólica.

Desafiar-nos-emos a explicar, construir sentido, reunir elementos e muitos questionamentos sobre as possibilidades de tomarmos a Educação Popular como um caminho integrador no sentido do debate e da constituição de uma *Educação Popular Integral*. Reafirmando a vigência da Educação Popular na atualidade, ao mesmo tempo, como estratégia de resistência! Que condições nos permitiram chegar aonde chegamos? Quais aspectos nos inspiram a seguir adiante? Trabalharemos na construção destas respostas a partir de um mergulho profundo e sensível nas práticas socioculturais dos territórios, entendendo que

Las prácticas de participación e organización populares representan un capital cultural acumulado que resulta de la inclusión de los sujetos en los movimientos sociales que emergem de la lucha popular em el ámbito de la vivienda, los servicios básicos, la educación e la democratización del país. La experiencia político-pedagógica [...] posibilita la construcción de nuevos horizontes de vida y abre las posibilidades a los proyectos alternativos y a las utopias (MUÑOZ, 2009, p. 170).

## **A força que nos movimenta**

Partimos do pressuposto de que a *Participação* seja indício e condição de estar em movimento. Estando em movimento, será fundamental refletir sobre nossas identidades e nossas realidades (problemas e potencialidades), as ações presentes e os possíveis projetos futuros, como eixo articulador de mudanças na vida dos sujeitos envolvidos pelo *Diálogo* e pelo desejo de *Transformação*. Vendo na *Educação* sua *substantividade* e nas diversas possibilidades de produção de conhecimento, de reorganização coletiva, de valorização da *Cultura* e, por isso mesmo, de fortalecimento dos seus *Territórios*. Nos territórios, lugares marcados por uma incontável diversidade de sujeitos, com seus peculiares modos de vida, de trabalho, de relação com a natureza, de conexão com a espiritualidade, de como operam suas hierarquias, suas relações de poder, suas representações e seus saberes e fazeres. Como tramam a tessitura da vida, em suas coletividades, impulsionados por seus ideais, representados por seus símbolos, seus sagrados e suas práticas cotidianas com seus pensares e fazeres – educativos – que mantêm suas culturas vivas, pois em transformação. Mesmo com a manutenção de suas contradições e muito prováveis nocividades, defendemos seu potencial transformador, entendendo, como afirma Giroux (2011), que

[..] Moldada na interseção entre a reprodução social e cultural, por um lado, e nas rupturas produzidas através de práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras, por outro, a educação é um local de luta e contestação contínuas. (GIROUX in SILVA, 2011, p.84)

Ao articularmos o conceito de cultura buscamos compreender as aprendizagens que emergem das práticas sociais, em que os sujeitos – mulheres e homens, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos – em convivência adquirem ao longo de suas vidas. Esses aspectos estabelecem relações e representações, criam seus rituais e símbolos, geram ensinamentos e aprendizagens e vão caracterizando as realidades socioculturais destes sujeitos. Nos territórios onde a cultura recria-se diuturnamente podemos identificar elementos “tangíveis – objetos ou símbolos que fazem parte do seu contexto – quanto intangíveis – ideias, normas que regulam os comportamentos”, as formas de trabalho, as relações sociais, de espiritualidade. Esses elementos configuram a realidade social compartilhada por todos que fazem parte do território, caracterizando-o.

Dentro de um mesmo território existem também divergências culturais, pois determinados grupos, ou sujeitos, podem ter valores ou práticas que não convergem, aliás, podem estar em campos de disputa, como a valorização da religiosidade e seus símbolos, contra a defesa da cientificidade e suas explicações para compreender o mundo, a valorização e a vivência com a natureza contra o fetiche da modernidade tecnológica e suas parafernalias. A diversidade cultural é um fato em nossa realidade globalizada, em que o contato entre o que consideramos familiar e o que consideramos estranho tem sido cada vez mais recorrente. Ideias diferentes, comportamentos, práticas que não nos são comuns vão sendo incorporadas, com “naturalidade” ou gerando conflitos, mas inegavelmente alterando nossas culturas, por propriamente tratarem-se de relações entre culturas, o que as gera e suas consequências.

A Educação Popular, por nascer dentro da Cultura – Popular – numa opção política ideológica declarada do povo e pelo povo, segundo seus próprios sujeitos, e por manter com ela este vínculo de origem e de possibilidades futuras, vem inspirando processos contínuos de sua reinvenção diante dos desafios mais expressivos da atualidade. Num momento de tentativas estatizadas de homogeneização das culturas, do estímulo ao individualismo, ao consumismo exacerbado, do convite ao descartável, ao *Fast food!*

E, por isso mesmo,

[...] la vigência de la educación popular en estos tiempos de revolución científica, de capitalismo cognitivo, significa no sólo recoger los retos para dar respuestas a estos cambiantes tempos, sino también uno ejercicio de volver al adentro de ella y de sus prácticas, y desde allí reconocer los elementos que desde su acumulado hoy le dan una presencia y una vigência que nos permita dar cuenta em esto momento histórico : para qué? Por qué? Como? Se hace educacion popular (MEJÍA, 2009, p. 41).



Assim, a Educação Popular deverá manter-se na contracorrente, como num movimento de revalorização da coletividade, da cooperação, da solidariedade, na busca de uma vida mais saudável, que respeite os ritmos da natureza, das culturas, do desenvolvimento humano – em suas dimensões objetivas e subjetivas – e de suas aprendizagens necessárias...

Porém, não podemos avançar nestas reflexões sem retomar e colocar em evidência que a Educação Popular foi forjada na luta dos Movimentos Sociais Populares, que, com suas bandeiras de luta, suas identidades coletivas, seus princípios e práticas, desenvolveram processos educativos internos de formação política, de militância, que em seguida associaram à luta pelo direito – instituído – da Educação. E seguem lutando para garantir uma Educação que valorize suas identidades, histórias, comunidades, que fortaleçam suas práticas sociais e que contribuam com a construção de um outro mundo possível. E, nos seus processos educativos contextualizados, os Movimentos Sociais Populares têm trabalhado incansavelmente pela formação de sujeitos críticos, autônomos, responsáveis consigo mesmo e com o mundo. Reconhecendo a singularidade dos sujeitos em suas múltiplas identidades individuais, mas reconstruindo o sentido e as práticas das identidades coletivas, em permanentes processos de transformação/reconfiguração. Atentemos para o que afirma Leite (2010):

Devemos considerar, também, o caráter educativo dos movimentos sociais. Segundo Miguel Arroyo (2003), *há um papel pedagógico desempenhado pelos movimentos sociais* na reeducação da velha cultura política: reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica; reeducam a sociedade no aprendizado dos direitos sociais, especificamente do direito à educação. Miguel Arroyo destaca, ainda, *o caráter educativo dos movimentos sociais*, quando expandem o significado da formação humana, concebendo-a inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação e de segurança. Aí se descobrem e se aprendem como *sujeitos de direitos*. Outra sinalização importante trazida pelo autor refere-se à articulação entre educação e cultura, ou, segundo suas palavras, *‘repor a cultura como terreno da pedagogia’*. Miguel Arroyo ainda nos provoca com uma pergunta: ‘Se a cultura é um eixo da ação coletiva, como assumi-la como um eixo da ação educativa?’ (LEITE, 2010, p.14, grifos nossos)

Instigados por Arroyo, reafirmamos, em sintonia com Souza (2007), que os Movimentos Sociais Populares

[...] constituem um rico patrimônio pedagógico [...] do qual queremos conhecer os alcances e conteúdos teóricos produzidos nessas práticas e suas reflexões que supomos ser possível, por meio de sua identificação

e reelaboração, configurar uma Pedagogia construída a partir desse chão histórico e dessas ações e reflexões com amplas possibilidades de interagir e dialogar com os movimentos que vêm se dando nesses tempos e continuarão a protagonizar processos de transformação cultural e das nossas relações com a natureza em todo o mundo na busca de ampliar as possibilidades da história humana, dos próprios grupos sociais e de cada indivíduo (SOUZA, 2007, p. 173).

São nas ações coletivas que se tecem e se entremeiam os projetos pessoais e a luta por maior participação social. Os sujeitos educativos, nos mais diversos processos, reinventam suas identidades coletivas nas quais formam-se as tramas territoriais que só se explicam pelo próprio território onde enraízam-se pertencimentos identitários que caracterizam os coletivos e lhes conferem coesão social.

Neste sentido, Boneti (2010) nos alerta que os

(...) *movimentos sociais*, hoje, diferentemente dos do passado, apresentam-se como uma espécie de contra hegemonia a um projeto econômico e político mundial de homogeneidade social, de produção econômica, de manifestação cultural, de consumo. Nesse contexto, eles se apropriam da noção de cidadania a partir de dois significados interligados: a consciência do entorno, do viver na coletividade, do pertencer a uma organização social, e o direito ao acesso igualitário aos bens e serviços sociais, socialmente produzidos. Ambos guardam um projeto político explicitado e um processo educativo, os quais se constituem de ferramenta básica de luta dos movimentos sociais hoje (BONETI, 2010, p. 72).

E esta reinvenção e as lutas por estas garantias ocorrem no chão dos territórios, podendo ali se enraizar e gerar transformações profundas, concordando com Santos (2000) quando afirma que

O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre os quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população (SANTOS, 2000, p. 96).

E em um determinado tempo! Desta maneira reafirmamos que os Territórios jamais serão uma produção linear dos processos apenas econômicos e políticos, eles são e estão em movimento permanente de fluxos alternados de conflitos, negociações ou mediações. Influenciados diretamente pelos sujeitos que os compõem e que recriam a partir de seus valores e práticas num processo contínuo de apropriação e reinvenção, repleto de contradições e de bonitezas que o tornam espaço de resistência, de lutas e

de transformações. Sabendo, inclusive, da força da unidade na diversidade própria dos Movimentos e dos Territórios, pois é também inegável que enquanto seguimos lutando pela Descolonização dos sentires, dos saberes e dos fazeres a globalização avança alterando muitas práticas culturais e suas relações. Candau (2002) acrescenta:

Paralelamente e de forma aparentemente contraditória, a esta tendência ou tentativa de homogeneização por parte de uma cultura ocidental centrada no consumo e direcionada aos habitantes de quase todos os cantos do planeta, assistimos à emergência de inúmeros movimentos de afirmação das diferenças no bojo desses processos de forte crescimento da hegemonia do capital transnacional pelo mundo (CANDAUI, 2002, p.18),

O que tem exigido um crescente poder de resistência e reação propositiva dos sujeitos em seus Territórios. E mesmo considerando os assaltos e tentativas persistentes de mercantilização da cultura

A poderosa e competente indústria cultural não estaria conseguindo, como previsto, uniformizar o planeta, formar consumidores, dirigir seus gostos e forjar em todos um padrão de comportamento comum. Apesar de não ser possível negar as mudanças ocorridas nas diferentes partes do mundo devido à fluidez de fronteiras existentes, a uniformidade tão desejada ou temida não ocorreu de maneira tão absoluta (CANDAUI, 2002, p.15).

E nem ocorrerá graças aos núcleos de resistência e contestação representados tanto pelos Movimentos Sociais Populares quanto, e sobretudo, pelos Territórios, que sofrem cotidianamente influências dos processos nocivos da globalização, sejam os riscos da massificação, seja a mercantilização das culturas locais. É no Território que se dá o enraizamento, o conflito histórico e permanente entre o tradicional e o moderno, entre a espiritualidade e a materialidade, onde se recriam as identidades a partir dos modos de vida de ser e de saber com suas subjetividades que guardam – como sementes crioulas – a originalidade de suas identidades.

O que nos permite afirmar e relacionar essas questões com a vigência da Educação Popular, que exige e, segundo Souza (2006),

[...] implica uma reflexão sobre os desafios do contexto atual em termos políticos-pedagógicos, bem como um olhar para o que tem sido a Educação Popular nos últimos cinquenta anos de sua reinvenção enquanto uma proposta pedagógica idônea para contribuir com a construção de respostas aos requerimentos histórico-sociais da América Latina [...] insere-se no interior das relações de poder na luta pela construção do poder dos setores populares da América Latina a partir das condições históricas concretas

ou das representações que delas tínhamos e temos construído na busca da criação das condições necessárias ao desenvolvimento da humanidade do ser humano em nossa região (SOUZA, 2006, p. 241).

Assim, o conhecimento emancipatório deverá ser *praxis* emancipatória e libertária, que como sabemos é fortemente caracterizada pelo *discontinuum*, por movimentos de fragmentação e rupturas, de questionamentos e reconstruções... Mas, acima de tudo, de busca, mas busca consciente e consistente no sentido da Emancipação e da consolidação da coerência entre discursos e práticas que busquem transformar relações e situações de opressão, negação ou violação de direitos. Do direito maior de sermos humanos, humanizando-nos no Nordeste, no Brasil, na América Latina ou no mundo, vasto mundo. E, nesse contexto, deveremos repensar ou recriar estratégias de Resistência e de Transformação através do enraizamento e do fortalecimento dos Territórios diante dos profundos desafios da atualidade, pois, segundo Calado 2017, a

manter-se tal estado de coisas, resulta quase impossível a essas forças sociais travarem uma luta eficaz que, mais do que de meras resistências pontuais aos ataques desferidos crescentemente pelas forças adversárias, seja capaz de ousar passos grávidos de verdadeira alternatividade, ainda que de efeito molecular, mas sempre de modo a articular o curto, o médio e o longo prazos, e dispostas a aprender com a história, irem costurando adequadamente passado-presente-futuro CALADO, 2017, *mímio*).

Está aí o grande potencial da Educação Popular nos territórios: estimular e contribuir com o desenvolvimento de “passos grávidos de verdadeira alternatividade” e por isso guardarem em si um poder revolucionário.

### **Tecendo um diálogo entre Educação Popular e a Educação Integral**

Mergulhando na observação das tramas da Educação Popular, desejando que ela alimente as ideias e práticas da Educação Integral para a classe trabalhadora, vislumbrando as possibilidades de processos educativos construídos coletivamente, com a participação da comunidade, vivenciando e refletindo sobre sua Cultura, em suas múltiplas dimensões e expressões, reunimos assim autores que contribuam com as linhas e cores do nosso tear numa possível articulação propositiva de uma *Educação Popular Integral*.

Nesse sentido, Souza (2007) faz uma elaboração da Educação Popular vinculada à Cultura, na perspectiva da humanização e considerando-a uma Pedagogia, enquanto processo e resultado da análise dos problemas locais, na expectativa de superação dos mesmos. Mantendo vivos seus pensamentos,

Tomaremos a Educação Popular como uma pedagogia que entende a educação como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura, contribuindo para a superação das negatividades de todas e quaisquer culturas e para a afirmação e o impulso de suas positivities. A pedagogia é aqui compreendida como resultado de uma reflexão diagnóstica, judicativa, teleológica e rigorosa sobre os problemas socioeducacionais de uma determinada sociedade na perspectiva dos interesses de grupos culturais contendores ou em diálogo. Trata-se, portanto, de uma teoria da educação, de uma proposta pedagógica, de uma condução da pesquisa e de uma compreensão da *práxis* pedagógica. É, enfim, uma teoria do conflitivo da ação educativa (SOUZA, 2007, p. 53).

O conceito de Educação Popular que destacamos se referencia no entendimento de Freire (1993), que aqui apresenta algumas de suas especificidades. Elementos como mobilização, organização, poder, transformação, saber-fazer, estão presentes nesta concepção:

Entendo a Educação Popular como um esforço de *mobilização, organização* e capacitação das classes populares. Capacitação científica e técnica. Entendo que este esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, *é preciso transformar* [...] para que se possa fazer escola de outro jeito. [...] depois que a entendo como mobilização, depois que a entendo como organização popular para o exercício do poder que necessariamente vai se conquistando, [...] depois que entendo essa organização também do *saber* [...] compreendo o saber que é sistematizado ao interior de um *saber-fazer*. Então se descobre que a Educação Popular tem graus diferentes, ela tem formas diferentes (FREIRE, 1993, p. 19-20 grifo nosso).

Já Neto (2008) nos apresenta uma outra concepção ampliada, considerando a especificidade humana deste fenômeno, como se constitui, se apresenta e a que se destina:

A Educação Popular manifesta-se como um fenômeno humano de apropriação e de produção de bens culturais por meio do trabalho que expressa um sistema aberto de ensino e de aprendizagem com teorias intercomunicantes. Este fenômeno comporta uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, tendo o mundo concreto como anterioridade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas. Passa a exigir conteúdos e técnicas de avaliação processuais, permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais. Fenômeno humano que se orienta por anseios de liberdade, justiça, igualdade e, sobretudo, felicidade (NETO, 2008, prefácio).

Reiteramos estas afirmativas que, para nós, são um contributo para o fortalecimento e a reinvenção da Educação Popular, na perspectiva da Emancipação humana pelas

urgência e intencionalidade de consolidação de uma Educação Emancipatória diante das atuais demandas do conjunto da vida social dos trabalhadores e trabalhadoras da América Latina. Para isso colocamos em destaque, bordando em alto relevo, a concepção de Souza (2007) sobre Ressocialização:

Os Processos de Ressocialização resultam de dois processos simultâneos: processos de reinvenção e de reconhecimento. A reconhecimento se realiza na reinvenção permanente que o ser humano está a cada momento desafiado a fazer de si mesmo. A *reconhecimento* implica na *construção de uma compreensão diferente do mundo, de nós mesmos, dos outros, da cultura e da existência*. A *reinvenção* implica *novas formas de nos emocionar e agir. Uma nova vontade*. A reconhecimento e a reinvenção conformam, portanto, o processo mais amplo de ressocialização do sujeito humano *na busca de sua humanização [...] são, portanto, os processos que se dão mediante o confronto entre conheceres, fazeres e sentire*s de uma pessoa ou de um grupo cultural com os de outras pessoas ou grupos culturais. Os resultados desse confronto são novos conhecimentos, emoções e ações que tornam cada um dos envolvidos mais socializados, culturalmente enriquecidos, simbólica e materialmente (SOUZA, 2007, p. 27-28).

Perspectiva a ser compreendida e almejada enquanto potencializadora da humanização e da emancipação, mesmo a Emancipação hoje sendo vista com suas ambiguidades em múltiplos processos de rupturas e reinvenções. Para irmos tecendo este conceito central por ser alvo e objeto da ação reflexão, articulamos à Emancipação a ideia dos *Poderes Associados*, desenvolvida por mim em minha pesquisa de Mestrado (SOUZA, 2014). A partir da observação e da análise dos processos educativos junto aos Movimentos Sociais Populares, caracterizamos e “batizamos” de *Poderes* por compreendê-los enquanto força e enquanto processos e conquistas que se desenvolvem na coletividade, nos exercícios diários – mesmo que por vezes contraditórios – de busca e construção de identidade e autonomia.

Dialogando com Souza (2007), anunciamos que o *Poder Argumentativo* está imbricado na reconhecimento e os *Poderes Organizativo e Interventor*, na reinvenção, ainda assim vale destacar suas articulações e relações visíveis e invisíveis. Defendemos aqui que no envolvimento e no fortalecimento desses poderes vai sendo reinventada a emancipação humana, motivada por vontades e sonhos, concretizada em lutas e projetos comuns e tornada prática nos modos e relações de trabalho e de cultura que vão sendo cotidianamente reproduzidos ou recriados nas contradições mesmo da vida.

Consideramos aqui, enquanto possíveis elementos de análise, os *Poderes Associados Argumentativo, Organizativo e Interventor*, compondo elementos fundamentais e complementares na busca pela emancipação. Revendo-nos cotidianamente mergulhados em nossas realidades concretas, com nossas limitações e sonhos, mas com o olhar crítico e

sensível, questionar-nos sobre: quem somos, de onde viemos e para onde vamos? E poder, assim, ir reinventando-nos sujeitos de resistências, de lutas e de transformação, ao passo que vamos construindo nossas respostas e novas perguntas, em sintonia com Adorno (2013), cujo conceito de *Emancipação* vem significando uma ação na qual as pessoas estão interessadas e nela orientam a sua experiência para os aspectos da contestação e da resistência. Para ele Emancipação está em contraponto ao totalitarismo, remete à democracia e à autonomia do ser humano (ADORNO, 2013, p. 182).

A seguir, apresentamos os Poderes Associados, caracterizando-os. O *Poder Argumentativo* exige a produção e a apropriação de conhecimentos, a competência de, compreendendo, poder explicar determinados fenômenos, processos, relações, etc. Para tanto, estudos e pesquisas se tornam fundamentais, nos quais os sujeitos desafiam-se, permanentemente, a *saber mais*, a desenvolver suas sabedorias.

Mas, como nos instiga Molina (2002, p. 38), “é preciso se desafiar a transformar o conhecimento em ação”. E para que as ações pensadas, planejadas, materializem-se será fundamental desenvolver, fortalecer o *Poder Organizativo* e com ele ter as condições de analisar, planejar, criar estratégias, projetar o futuro, mobilizar para que aconteça a ação/intervenção.

O *Poder Interventor* está umbilicalmente ligado à ação transformadora, à capacidade de colocar em prática as estratégias, assumindo e dividindo responsabilidades, avaliando os processos e resultados. Será essencialmente transformador. Qual o poder de transformação que carrega minha/nossa intervenção? Poder este enraizado no desejo de *ser mais* humano, mais feliz, no seu território, com suas identidades, práticas sociais e projetos de futuro, dispostos e melhor preparados para enfrentar os problemas de nossas realidades locais ou globais individual e coletivamente.

Entendemos que os Poderes Associados são complementares, e, na busca de sua construção e sua consolidação, a cada momento um ou outro estará em evidência de acordo com as necessidades, os interesses e as condições. Porém atentamos que será justamente na construção do diálogo entre eles que as *praxis* emancipatórias irão sendo reinventadas. Assim, com a boniteza anunciada por Caldart (2002),

Nossa perspectiva deve ser a do diálogo: somos diferentes e nos encontramos como iguais para lutar juntos pelos nossos direitos de ser humano, de cidadão, e para transformar o mundo. O respeito às diferenças faz o nosso movimento mais forte, mais bonito e mais parecido com a vida mesma, sempre plural em suas expressões, em seus movimentos. Neste encontro também estamos abertos a nossa própria transformação: não queremos nos fixar no que já somos; queremos sim poder ir desenhando outros traços em nossa identidade, fruto da *síntese cultural* a que nos desafiamos em conjunto (CALDART, 2002, p. 31).

Diante de todas as reflexões construídas podemos afirmar que os sujeitos educativos vão se apropriando e fortalecendo o que chamamos de *Poderes Associados – o Argumentativo, o Organizativo e o Interventor –*, através dos quais criam/desenvolvem as condições para falar sobre suas experiências, analisá-las e projetar seu futuro, além de discutir formas de enfrentamento dos problemas, sejam eles econômicos, sociais, políticos ou culturais e colocar em prática algumas estratégias. Intervindo na realidade, que antes lhes era imposta, e sobre a qual agora reagem, se mobilizam e intervêm, colhendo os frutos do próprio trabalho e inspirando novas ações. Vivendo com dignidade, acreditando na transformação por vivê-la na experiência.

A ideia de desenvolver a sistematização sobre os Poderes Associados nos parece poder contribuir com as reflexões propositivas sobre a Educação Popular e a Emancipação. Articulando à essencialidade de sermos seres – humanos, históricos, culturais, políticos –, inconclusos e inacabados, poderemos seguir desenvolvendo *praxis* emancipatórias a partir da construção e do fortalecimento dos Poderes Associados. Com o Poder Argumentativo, poder compreender-se enquanto sujeito – individual e coletivo – que vive e trabalha num Território, onde se reproduzem ou reinventam relações de produção e de poder. Problematizando-se esta mesma realidade, poderemos fortalecer a ideia força da importância de compreender, analisar e explicar estes mesmos processos e retroalimentar, também, relações de cooperação, solidariedade, partilha, complementariedade, nas diferenças, e autonomia.

O Poder Organizativo nos alerta sobre a necessidade de reaprendermos sobre a importância da organização coletiva/popular para criarmos as condições materiais e simbólicas na existência do coletivo e a materialização de seus projetos, de sermos sujeitos coletivos, de luta, de resistência e de transformação, pois certamente será na experiência de práticas transformadoras que alimentaremos a luta e o sonho.

Sem desconsiderar, ao mesmo tempo, o processo de refluxo que vem se evidenciando na Educação Popular, suas experiências e seus acúmulos históricos tem constituído um espaço de reinvenção de práticas culturais, políticas e produtivas, que poderão valorizar o coletivo, o *Buen Vivir*, o estímulo permanente de estar em movimento – mesmo que ainda lutando por garantias fundamentais –, e assumindo-se sujeito de transformações, na busca da Emancipação.

Esta proposição de sistematização dos Poderes Associados articula-se à ideia força do diálogo, do movimento e da complementariedade. Em suas diversas possibilidades de materialização irão sendo estimuladoras de *praxis* emancipatórias, com os valores humanizantes do cuidado. Cuidado com o pleno – não meio! – ambiente e neste com a nossa casa, nossa casa corpo, nossa casa comunidade, nossa casa território, nossa casa Terra! Desde a luta pela terra até a dignificação da vida!



## Princípios que dialogam e vislumbram a Educação Popular Integral

Os conhecimentos emancipatórios possibilitam *praxis* emancipatórias e libertárias que são caracterizadas pelo *discontinuum*, por movimentos de fragmentação e rupturas, de questionamentos, reconstruções, recognições e reinvenções. Apesar de muitos teóricos e correntes negarem a possibilidade da Emancipação numa sociedade capitalista, de classes, de genocídio de povos, na qual o fator decisivo das regras e dos valores – da vida, do trabalho e da educação – é determinado pela lógica do mercado, ratificamos, aqui, seus limites e desafios. Porém, ao mesmo tempo, reafirmamos, enquanto opção político-ideológica, de existência, de luta e de trabalho, o horizonte emancipatório, na resistência contra a massificação das culturas e pela *praxis* permanente de busca da liberdade e pela garantia do direito de sermos humanos, em convivência com os outros seres vivos no território planetário. Para isso

A Educação Popular não pode aceitar a lógica do mundo globalizado [...] tem que continuar como um núcleo sadio de resistência política, de ampliação da participação cultural, coletiva, de recuperação da fala autêntica, relações de respeito, familiaridade e diálogo. [...] promover a decisão coletiva sem clientelismo ou assistencialismo. Responsabilidade no que decide, solidariedade orgânica e afetiva, fraternidade, consciência crítica, palavra autêntica e coração solidário [...] são estas as categorias que a E.P. precisa para que o núcleo popular venha a ser um dia o modelo hegemônico! (NUNES, 1999, p. 7-8).

Esta perspectiva ora apresentada é construída em coerência com meu caminhar de educadora e pesquisadora parida, nutrida e instigada pela Educação Popular, considerando-a ampla em possibilidades, apesar de suas contradições e limitações, com princípios – como os da participação e do diálogo – e perspectivas – da transformação social, da justiça e da igualdade de direitos... –, que permanecem atuais nas bandeiras de luta e nas suas *praxis* educativas, sobretudo dos Movimentos Sociais Populares. Como bem sintetizou Neto (2008), a

[...] a educação popular assume proporções outras de reflexões mais acuradas sobre si mesma e sobre as suas condições de possibilidades de realização, em ambientes de movimentos sociais populares, em ambientes institucionais pela escola pública, atingindo inclusive instâncias de governos que assumem políticas voltadas aos mais necessitados de bens culturais e econômicos” (MELO NETO, 2008, p. 09).

De acordo com esta visão, articulamos, invariavelmente, a perspectiva da Emancipação Humana com a da Educação Popular, no sentido apontado por Caldart (2009):

[...] fundamentalmente pela *práxis* pedagógica dos movimentos sociais, que pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas (CALDART, 2009, p. 42).

Para tratar da Educação, numa abordagem Popular, estivemos sempre alerta às suas contradições, durante a elaboração deste Ensaio, em que permanentemente ressurgiram os desafios que o mobilizaram, os quais exigem o reconhecimento das novas dimensões da Emancipação Humana, com suas novas expressões da luta social e política, suas novas exigências pedagógicas. As quais, numa análise ampliada, questionam a reconfiguração das objetividades e subjetividades da existência humana, social e cultural, com seus desafios no mundo – *locus* – e na atualidade – *tempus* –, caracterizando, como nomeou Calado (2010), uma “*Cultura das ambiguidades*”. Ambiguidade mesmo por tratar de dimensões do humano que são específicas em cada Território e somente desde ali poderão ser analisadas.

Recorremos, também, à Charlot (2006, p. 15), para quem a “educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação”. E, mobilizados por sua afirmação, estabelecemos um diálogo com outros modos de dizer da humanização. Damos as mãos a Souza e Freire para falar da *humanização enquanto um processo cultural*, intencional – diferenciado da hominização enquanto processo natural –, de tornar-se mais humano ao ir-se questionando e reinventando neste processo de humanização. Socialização no sentido de observar como cada qual vai se tornando um ser social – construindo suas sabedorias – em seu encontro com outros seres sociais – e seus diferentes saberes – mediados pela dialogicidade e pelos conflitos na sociedade em que se vive, o que a caracteriza, seus tempos e espaços, valores e *habitus*. Finalmente, entrando numa cultura – com seus respectivos processos identitários –, e fazendo parte dela, reproduzindo-a ou reinventando-a nas diferentes dimensões mais amplas, ou específicas, em que vão se construindo suas representações, materiais e simbólicas, e se consolidando práticas que refletem projetos de vida individuais e coletivos, de comunidade/sociedade e de desenvolvimento.

Conscientes das necessárias críticas à Educação Popular, que na maioria das vezes cuidou firmemente da formação política, ética e técnica – repensando o mundo do trabalho e suas relações –, mas que cuidou muito pouco da subjetividade e sobretudo da corporeidade e da ludicidade, o direito ao lazer e ao prazer estimulam um estar saudável e feliz em movimento e na luta! Onde se vive e se expressam as buscas pela liberdade e pela felicidade. Por isso, defendemos a perspectiva de uma *Educação Popular Integral* com

processos educativos, inspirados na Educação Popular, que estimulem a problematização da realidade, a tomada de consciência, a construção de novas compreensões, para participação crítica e a organização coletiva na perspectiva emancipatória da transformação social, na busca da Humanização. Tanto nos processos educativos, na luta política, como na própria vivência da cultura, será necessário olhar para a realidade, problematizando-a – suas características, relações e inter-relações –, podendo assim desenvolver uma nova compreensão e explicação sobre esta mesma realidade (espera-se) mais crítica e complexa, desenvolvendo assim o poder argumentativo. Estimulando organizar-se coletivamente para transformar a realidade – exercitando seus poderes organizativo e interventor – no enfrentamento dos problemas ou na criação das condições materiais e simbólicas para sua existência reinventada, humanizada.

Atualmente alia-se à Educação Popular a perspectiva do *Buen Vivir*. *O vir a ser*, o “inédito viável” pensado por Freire. Essa concepção tem como referências as essencialidades, as práticas e os valores dos povos autóctones da América Latina e as novas constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009), resultado do novo cenário político nesses países e da forte presença dos movimentos sociais, em particular o protagonismo indígena. Segundo Gudynas (2011, p. 9), “o *Bem-Viver* é um conceito que serve para agrupar diversas posturas, [...] que coincidem no questionamento ao desenvolvimento atual e na procura de mudanças [...]”. Onde dialogam? Quais as possíveis contribuições? Para o autor,

[...] a construção do *Bem-Viver* implica em um duplo processo: por um lado, descolonizar o saber para desvencilhar-se da superioridade ocidental. Por outro, respeitar a diversidade das demais culturas sem estabelecer hierarquia de uma sobre outra (GUDYNAS, 2011, p. 10).

E a Educação, para adotar uma postura de integralidade, precisará chegar mais próximo, mais pra dentro pra conhecer o *modus operandis*, as lógicas organizativas dos movimentos culturais, dos territórios... O que os move? Como se mantêm vivos? Quais as práticas de manutenção e reinvenção da cultura? De quais maneiras se organizam? Tendo a clareza que cada Cultura se explica por sua existência mesma, seus modos de ser e fazer-se no mundo. É observar com um olhar e uma escuta sensível como se produzem seus saberes e como estabelecem relações entre os diferentes saberes. E assim aprender com cada Cultura. Consideramos que a EP traz para a discussão sobre educação, enquanto processo integrado e integrador de uma cultura, a convivência com outras formas de organização do tempo, do espaço, dos modos de aprender e de avaliar. Os tempos de aprender, os olhares sobre a realidade que diferem da forma escolar. Pois, nas sociedades contemporâneas, o tempo escolar, o espaço escolar, as formas organizativas escolares se tornaram insuficientes diante dos desafios atuais que exigem o aprender constante, na vida inteira, e em qualquer ambiente, não apenas no

escolar. É a EP que desenvolve metodologias que tornam mais flexíveis os tempos, os espaços de aprender e as formas de aprender.

E a noção de “relação com o saber” põe em jogo um conjunto de aspectos relacionados com a aprendizagem, que inicialmente parte do despertar o desejo de aprender, que é fundamental na EP, para depois entrar na relação professor-aluno, já com o sentido de trocas intersubjetivas, trocas de saberes, pois se estabelece uma relação de reconhecimento, respeito e vontade de trocar conhecimentos. Tem também o aspecto do ambiente de aprendizagem, que se relaciona com o espaço, mas que não é apenas a materialidade do espaço físico em si que faz o ambiente de aprendizado... Tem também muita subjetividade na constituição desse ambiente.

Muitas lutas foram travadas no sentido de articular à educação pública as perspectivas, os princípios e as diretrizes da EP, onde de fato houve ganhos, mas num terreno onde corremos muitos riscos!

No Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas (Secretaria Nacional de Articulação Social, Brasil, 2014) estabeleceram-se os Princípios da EP, entre eles:

I – Emancipação e poder popular.

II – Participação popular nos espaços públicos.

III – Equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade, na amorosidade.

IV – Conhecimento crítico e transformação da realidade.

V – Avaliação e sistematização de saberes e práticas.

VI – Justiça política, econômica e socioambiental.

E suas Diretrizes a serem perseguidas:

- Partir das diferentes realidades numa perspectiva multidimensional (rural/urbano, centro/periferia, territórios, biomas, culturas, gêneros, raça gerações, etc.) e dos contextos particulares.
- Fortalecer, preservar, incentivar e interagir com a cultura popular e com a história do povo, como expressão da identidade brasileira nas suas especificidades regionais e étnicas, com elementos constitutivos de sua identidade.
- Considerar, como elementos importantes, a diversidade política, cultural, econômica, ambiental e social do povo brasileiro.
- Estimular, nas práticas do setor público, o diálogo com organizações e movimentos populares e sociais para a adoção dos pressupostos da Educação Popular.
- Contribuir com a organização popular e com o surgimento de novas lideranças e agentes populares.
- Fortalecer o processo educativo na perspectiva da economia popular solidária, considerando a importância da organização econômica da sociedade como dimensão fundamental para a emancipação popular.
- Promover a participação popular e a gestão democrática em todo o processo de formulação e implementação das políticas públicas.

Neste sentido entendemos que a Educação Popular dialoga com a Integral, podendo a primeira fortalecer a perspectiva da segunda, trazendo suas raízes e seu acumulado histórico, os quais poderão inspirar e assegurar a vigência de uma Educação Popular Integral.

## **Considerações finais**

Tecer considerações sem considerá-las finais, ao contrário, estimuladoras, de outro ciclo, outra fase, outra experiência, e eleger a Emancipação como tema central, objeto, foco e objetivo de uma pesquisa, a qual se desafia a tornar esta palavra ação, envolve muitas dimensões do ser... Ser gente, ser educadora popular, ser mulher, ser nordestina, ser pesquisadora. Considerando as relações entre Educação e Cultura em sua plenitude, enquanto conceito, enquanto sujeito coletivo, enquanto Território, enquanto espaço de construção de um projeto de sociedade e de desenvolvimento. Pois será nas contradições mesmo que carregam estas dimensões que poderão ser construídas, fortalecidas e transformadas práticas ideias, valores, numa perspectiva emancipatória. Uma Educação Popular Integral assim desenhada/desejada como contracorrente ao processo de *globalização*, em que vive grande parte da sociedade, estimulada pela mercadológica perversa, que norteia os sistemas produtivos, suas instituições, organizações, seus sujeitos, valores e hábitos. Poderá o território ser um espaço de resistência, de encontro e de reinvenção permanente dos sujeitos em busca de autonomia e felicidade.

Sem desconsiderar, ao mesmo tempo, o processo de refluxo que vem avançando na Educação Pública, a Educação Popular tem sido um espaço de reinvenção de práticas culturais, políticas e produtivas que poderão valorizar o coletivo, o Bem-Viver, o estímulo permanente de estar em movimento – mesmo que ainda lutando por garantias fundamentais –, mas assumindo-se sujeito de transformações, na busca da Emancipação.

Esta proposição de sistematização dos Poderes Associados articula-se à ideia força do diálogo, do movimento e da complementariedade. Em suas diversas possibilidades de materialização irão sendo estimuladoras de *praxis* emancipatórias, com valores humanizantes, do cuidado. Cuidado com o pleno – não meio! – ambiente e neste com a nossa casa, nossa casa corpo, nossa casa comunidade, nossa casa território, nossa casa Terra! Desde a luta pela terra até a dignificação da vida. E por inteiro nos entregamos à luta!

Sabendo dos desafios atuais da Emancipação, sobretudo para a classe trabalhadora, porém retroalimentamos esta luta por nela acreditar e nos desafiamos a contribuir com processos estimuladores de *praxis* emancipatórias tão urgentes e necessárias na Educação, sobretudo na educação pública brasileira.

Concluir estas reflexões nos traz elementos para seguirmos a marcha por uma Educação Popular Integral, num movimento permanente de luta pela dignificação da

vida, pela garantia de direitos, inclusive o direito ao sonho de um país mais democrático, que respeite e valorize suas diversidades e seus sujeitos. Defendemos o sentido de que a educação precisa ser desenvolvida numa perspectiva emancipatória, proporcionando aos seus sujeitos um movimento de reverem a si próprios, sua história, sua comunidade – seus coletivos, seus projetos de sociedade e de desenvolvimento. Para, assim, sujeitos de nossa história, podermos decidir caminhos, pensar estratégias, construir o sonho coletivo da emancipação humana. Na convivência com outros sujeitos, outras culturas, outros sonhos... Uma educação para além do capital, pois encontra na coletividade, na partilha, na solidariedade, caminhos viáveis de uma convivência frutífera, por ser criadora e libertadora. Como afirma Mészáros (2005, p. 27), “é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Pois entendemos que a educação libertadora desafia seus sujeitos a tornarem-se agentes políticos que refletem, que questionam, que planejam, que agem... No sentido da transformação do mundo, numa perspectiva humanizante, emancipatória.

Neste exato momento da busca do ponto “final” muitas questões seguem latentes, sobretudo na clareza da provisoriedade das reflexões e proposições aqui expostas, mas, como nos estimulam a refletir Bautier e Rochex (2001),

A atividade intelectual requer uma apropriação e um uso pessoais de saberes heterogêneos em uma atividade que é simultânea e indissociavelmente atividade cognitiva e linguística e trabalho de subjetivação, de implicação de si e de elaboração de um ponto de vista, de uma postura, a partir dos quais possam organizar-se o confronto e o estabelecimento de uma relação entre saberes (BAUTIER; ROCHEX, 2001, P.128).

Saberes estes em permanente movimento de reinvenção, de revisão do estar sendo no mundo, buscando ser coerente com as ideias defendidas. Sendo assim, caminhamos para fechar esta etapa, este documento na certeza da necessidade da continuidade das ações e reflexões na busca pela emancipação. E que esta busca nos desafie permanentemente a seguirmos na construção de uma Educação Popular Integral capaz de contribuir com a construção de outras relações sociais, políticas, econômicas e culturais para o povo brasileiro.

## Referências

CALADO, Alder Júlio. Educação popular nos movimentos sociais do campo: potencializando a relação macro-micro no cotidiano como espaço de exercício da cidadania. In: BRAYNER, Flávio; SOUZA, João Francisco. **A dúvida e a promessa: educação popular em tempos difíceis**. Recife: NUPEP- UFPE; Bagaço. 1999.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 11, nº 31: jan/abr, 2006.

FREIRE, Paulo. **Que fazer: teoria prática em Educação Popular**. Petrópolis, 1993, Disponível em 20/06/2014: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1405#page/14/mode/1up>

GUDYNAS. E. y A. Acosta. **El Bien Vivir más allá del desarrollo**. Qué Hacer? DESCO, Febrero/Marzo, Lima, 2011.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez (Org). **Educação integral e integrada : Módulo V – educação integral como arranjo educativo local** / Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010. 88 p. **Disponível em:** <http://teiaufmg.com.br/uab/files/LivretoModuloV.pdf>

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: Ísis; IPPOA, 2005.

MEJÍA, Marco Raul. **Educación Popular hoy: reconstruyendo su identidade desde sus acumulados y em diálogo com la teoria crítica**. La Píragua: revista latino-americana de educación y política, CEAAL: Panamá, n.30p 40-53, 2009)

MÉSZÁRUS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLL, J. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral**. Revista Pedagógica Pátio, Porto Alegre, Ano 13, n. 51, p.12-15, 2009.

MUÑOZ, Maria Mercedes Ruiz. **Otra educación: aprendizajes sociales y producción de saberes**. México: Universidad Iberoamericana: CREFAL, 2009.

NETO, J. F. de Melo (org.). **Educação Popular: enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2006 p. 96-97.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

SOUZA, João Francisco de. **A democracia dos Movimentos Sociais Populares: uma comparação entre Brasil e México**. Recife: NUPEP/UFPE: Bagaço, 1999.

\_\_\_\_\_. **E a Educação Popular ¿quê?** Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: NUPEP/UFPE: Bagaço, 2007.

\_\_\_\_\_. **E a Filosofia da Educação: quê?** A reflexão Filosófica na Educação como um Saber Pedagógico. Recife: NUPEP/UFPE: Bagaço, 2006.

SOUZA, Karla T. A. F. de. **Educação do Campo e Emancipação Humana: contribuições do Projovem Campo - Saberes da Terra (edição 2008) em Pernambuco.** 2014. 150f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação-UEPB, João Pessoa.

**Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas.** — Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005. 266p. – Coleção educação para todos, nº 4.



## Contexto histórico: a que chamaríamos Educação Integral?

*Ana Emilia Castro*

*Glauce Gouveia*

*Rosevanya Albuquerque*

*Samira Bandeira*

A compreensão de educação está relacionada com a forma como os sujeitos se organizam para produzir sua sobrevivência em cada época e modelo de sociedade, logo os seus sentidos estão contingenciados pelo processo cultural e pelas relações sociais do contexto histórico-político. Portanto, a necessidade de agregar à educação adjetivos como popular e integral tem a ver com matizes conceituais e ideológicas. Neste sentido, Gallo (2002) reforça que o conceito de educação integral sofre variações diferenciadas, conforme as correntes de pensamento educacional.

Na Grécia antiga, com a Paideia, tem-se uma referência de educação integral por ter como princípios uma educação centrada na formação integral do homem – corpo e espírito – buscando integrar as dimensões intelectual, física e estética no processo formativo, mesmo que a ênfase se deslocasse ora mais para o preparo para a guerra, ora para o debate intelectual conforme a época ou o lugar. Esta educação ampliada dos gregos buscava contemplar as múltiplas dimensões humanas, ao abarcar os aspectos políticos, éticos, sensoriais e cognitivos.

Para Coelho, “há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo” (COELHO, 2009, p. 85), entendendo que “esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social” (Idem, p. 85). No entanto, esta educação de completude humana compreendida como integral era uma formação para os que podiam consumir o seu tempo livre com o saber, sendo direcionada às classes dirigentes, para educar os futuros governantes e ocupantes dos altos cargos. Aos demais, servos, vassalos, competia trabalhar e sustentar os reis, a nobreza e o clero, sendo a educação um privilégio garantido a uma parcela mínima da população.

Entre o século XV e o início do século XVI, os grandes descobrimentos marítimos, o renascimento econômico, comercial, político e cultural, fazem emergir uma nova classe social, a burguesia. Esta, juntamente com seus ideólogos e com o protestantismo, começa a questionar a ordem social – o feudo e a igreja – e as relações que a sustentava. O iluminismo, o racionalismo, o empirismo e o liberalismo, ao mesmo tempo, serviram para fazer a crítica, lutar contra e destruir a antiga ordem social, e de base para a construção e

a consolidação da nova ordem, o capitalismo. Com as mudanças provocadas pela ciência instrumental e pela revolução industrial em meados do século XVIII, a burguesia passa a ver na escola a redenção da humanidade, ou seja, como um instrumento para atender aos anseios econômicos e sociais do momento, uma vez que com o crescimento das indústrias fazia-se necessária mão-de-obra especializada (ORSO, 2001).

Com a ideologia “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” deflagrada pela Revolução Francesa, tendo a burguesia como principal sujeito histórico na luta contra o clero e os nobres, surge a ideia de escola pública universal como direito de todos e dever do Estado, determinado pelo Plano de Educação Nacional aprovado na França pela Assembleia Nacional Constituinte em 1793, concebido por Lepelletier, que promulgava:

“A educação será igual para todos; todos receberão a mesma alimentação, as mesmas vestimentas, a mesma instrução e os mesmos cuidados; O acervo dos conhecimentos humanos e de todas as Belas Artes será conservado e enriquecido através dos cuidados da República; seu estudo será dado pública e gratuitamente por mestres assalariados pela nação. Seus cursos serão divididos em três graus de instrução: escolas públicas, institutos e liceus”. (GADOTTI, 2003, p. 104)

Os ideários discursivos de igualdade e liberdade para todos, ao longo dos séculos XVIII e XIX, tencionaram movimentos na busca por uma educação de emancipação humana na sociedade entre os liberais e socialistas com suas ideologias políticas divergentes. Para o liberalismo, a possibilidade da emancipação está no desenvolvimento científico e tecnológico, e, para o socialismo, nos seus diferentes matizes, a emancipação está na revolução social que dê fim à exploração e à dominação capitalista.

Com a proposta da Revolução Francesa de transformar a educação como direito de todos e dever do Estado, inicia-se, no século XVIII, com os jacobinos no poder, a institucionalização de escola primária pública para todas as crianças, seguindo os princípios do projeto de Lepelletier, na intenção de “abarcando o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno” (BOTO, 1996, p. 159). Defendiam uma concepção de educação integral de pensamento revolucionário francês, “sendo a escola lócus social para fortalecer a estrutura coletiva da Revolução à formação de jovens conscientes da missão revolucionária, promovendo para todos uma educação comum e integral a ser alcançada mediante o entrelaçamento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo” (BOTO, 1996, p. 183-185).

Mais tarde, no século XIX, Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), filósofo, sociólogo e doutrinário político francês, passa a ser chamado “Pai do Anarquismo Moderno”, por ser o primeiro a se autodeclarar anarquista e por fundamentar as ideias desse pensamento político-ideológico (GUIMARÃES, 2015). Ele foi considerado

um dos principais precursores da corrente libertária ou utópica, que defendeu uma educação autogestionária e integral para o proletariado assentada na união entre formação intelectual e a formação profissional para a emancipação social. Para ele, “a sociedade não é resultado de um contrato que reduz a liberdade dos indivíduos com seu consentimento, mas sim de um processo constante de produção coletiva de cultura e humanização” (GALLO, 2012, 175). Defendia a compreensão de que a educação tem a função mais importante da sociedade, porque é através dela que se produz o homem na representação das relações sociais. O seu pensamento por uma educação integral está relacionada com a questão da divisão do trabalho, ou seja, a educação deve ser capaz de superar o fenômeno da alienação, que em pleno século XIX, com o capitalismo, se sustentava e se reforçava pela divisão social do trabalho, e, conseqüentemente, a relação entre a instrução e a aprendizagem está associada ao lugar do indivíduo na classe social.

Neste contexto, ele propõe uma formação politécnica, uma educação que congregue a formação intelectual e a formação profissional para os trabalhadores, com a justificativa de que a integralidade dessas duas modalidades de ensino promove a emancipação social do indivíduo e garante sua realização pessoal. Por consequência, a instrução oferecida ao operário, e sob sua própria responsabilidade, precisa envolver aprendizagem literária, científica e industrial, por meio de um ensino que vai tirá-lo da condição servil que faz dele um escravo.

Mikhail Bakunin (1814-1876) deu continuidade às discussões iniciadas por Proudhon e, também, preconizou “a educação integral em que todos os níveis (ou graus) deve ser igual para todos os homens e mulheres, sendo oferecida desde a infância, para que não haja mais distinção, nem espiritual, nem sexual, nem pelo trabalho, nem pela ciência, a fim de que todos possam se tornar pessoas completas” (BAKUNIN, 1979, p.43 apud GUIMARÃES, 2015, p. 126).

As práticas educativas anarquistas visavam rupturas com as dimensões de poder político e econômico que reforçava a lógica de exploração da classe burguesa sobre a operária, e para isso lutavam por uma educação que possibilitasse a consciência e a emancipação das classes operárias, no sentido de romper com o conformismo da estrutura social, que deveria ser percebida como inevitável e imutável. Ao mesmo tempo, também objetivava suprimir o abismo educacional existente entre as classes sociais, reforçado pelo sistema dual de educação, com escola primária e profissional para o povo e a escola secundária e superior para a elite. O foco do ensino anarquista foi a contestação do capitalismo e o fortalecimento da participação política do operário, tendo as crianças como centro do processo educacional e o professor como mediador para problematizar a realidade. Sendo o grande embate do grupo o poder ideológico do Estado, que através do seu sistema educacional reproduz desigualdade social, atuando para adaptar os indivíduos à sociedade capitalista.

Ambos defendiam que as escolas deveriam ser criadas e autogeridas pelo proletariado, desenvolvendo uma educação integral e conscientizando os trabalhadores à revolução na construção de uma sociedade igualitária, sem distinção de classes sociais. Para eles, a educação integral deve contemplar o trabalho manual e intelectual, com a finalidade de romper a prática estabelecida na sociedade escravagista e na feudal e que foi acentuada no capitalismo, uma das facetas da dominação burguesa. Entretanto, seus pensamentos não possuíam os meios necessários à concretização das ideias educacionais, mas foram fundamentais para estabelecer as bases da ideologia anarquista.

Segundo Melo (2011), apesar de as reivindicações de educação pública, gratuita, laica e para todos terem emergido na Revolução Francesa, portanto na revolução burguesa, como um instrumento de luta contra o clero, os nobres e a dinastia dos Bourbons, a classe social detentora do capital se alinhou aos antigos adversários de modo a prorrogar o ensino confessional em oposição ao proletariado, com o intuito de preservar a propriedade (MELO, 2011, p.7).

Os pensamentos jacobinos, proudhonianos e republicanos burgueses, com base nos ideários revolucionários e nos princípios libertários de uma educação integral e emancipatória, de fato são experienciados com a constituição da Comuna de Paris em 18 de março de 1871, quando a classe operária conquista o poder do Estado, e mesmo em curto tempo – 72 dias – realizou “atos que se inscreve na história da educação com certa originalidade, uma vez que realizaram a separação da Igreja e o Estado, defenderam a educação integral e se pautaram no trabalho pedagógico ‘ativo’” (MELO, 2011, p. 3).

A Comuna de Paris é considerada um marco dos ideários de igualdade e liberdade para todos por ser o primeiro governo operário da história, insurreição popular com caráter essencialmente socialista, que expressou o entendimento acerca da transformação educacional relacionada com a mudança do regime social, isto é, objetivou a educação integral sustentada em uma base socialista, na perspectiva de um homem omnilateral, que possibilita ao indivíduo se colocar no terreno da produção, da transformação, da práxis, assumindo sua posição de sujeito crítico e criativo. A proposta da Comuna teve a adesão de vários educadores, tais como Louise Michel, Gustave Lefrançais, Edouard Vaillant, Emile Dacosta, Louis Varlin, Jules Vallès, Benoît Malon, Jean Allemane, Auguste Verdure, Paul Robin, entre outros, que assumiram responsabilidades no processo revolucionário, nas tentativas de implementação das medidas “communards”, e para isso criaram uma comissão de Ensino.

As atividades educacionais da Comuna se caracterizaram por ações de alfabetização e ensino, bem como na organização dos movimentos de reuniões públicas. E entre as práticas educativas para educação integral havia as produções artísticas em seus trabalhos didático-pedagógicos, com vistas à apropriação intelectual pelo conjunto da população dos bens culturais produzidos pela humanidade, e também compreendia

práticas a espaços museais: “Os museus foram abertos ao público, assim como o Jardim das Tulherias abertos às crianças” (MICHEL, 1999, p.154 apud MELO, 2011, p. 11).

A proposta de articulação de educação, cultura e revolução marca a tradição libertária, que define o campo da educação como aquele que possibilita o acesso à cultura aos sujeitos sociais, tornando-os capazes não só de fruí-la, mas de produzi-la, recriando-se a si mesmos e ao mundo.

Essa corrente de educação anarquista, também reconhecida como educação libertária ou pedagogia libertária, defendia uma educação para a classe operária fora dos modelos de escolas estatais e religiosas, com argumentos de que as castas aristocráticas e a igreja mantinham o povo na mais absoluta ignorância para melhor explorarem e governarem, assim impedindo a emancipação sentimental, intelectual, econômica e social do proletariado e da humanidade.

Segundo Gallo (2002), os princípios filosóficos, políticos, sociais e epistemológicos que fundamentam a educação integral anarquista devem ser: a) um processo de formação humana; b) permanente; c) um processo educativo que contribua para a superação da alienação; d) que o conhecimento corresponde ao poder e, logo, a educação é a tática de luta contra a hegemonia; e) individualidade e coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas.

Várias experiências foram realizadas com base na concepção anarquista de educação integral, entre as mais conhecidas estão a do Orfanato Prèvoist em Cempius, na França, no período compreendido entre 1880 e 1894, cujo diretor foi o pedagogo Paul Robin; e a Escola Moderna de Barcelona, na Espanha, criada por Francisco Ferrer Guardia (Francesc Ferrer i Guàrdia segundo a forma catalã), que funcionou de 1901 a 1905.

No início do século XX, os ideais do movimento anarquista chegaram ao Brasil trazidos principalmente pelos imigrantes espanhóis e italianos, que se organizaram em sindicatos e federações, com a finalidade de atuar junto com a emergente classe dos trabalhadores urbanos. Tendo em vista o grande número de analfabetos, o que dificultava as leituras dos boletins e jornais produzidos para divulgar as ideias revolucionárias nos meios populares e operários, criaram espaços educativos para ampliar a conscientização e a participação dos trabalhadores. Nas escolas anarquistas, os operários e seus filhos teriam acesso ao conhecimento formal, temperado pela ideologia do movimento. Com apoio financeiro de sindicatos e federações, essas escolas se espalham no país.

Segundo Moraes (2009), entre 1885 e 1925 cerca de 40 instituições de ensino anarquista surgiram no Brasil. A primeira foi a Escola União Operária em Porto Alegre (RS), em Fortaleza (CE) funcionou a Escola Germinal (1906), em Campinas (SP) teve a Escola Livre (1908), no Rio de Janeiro (RJ) a Escola Operária 1º de Maio, e em São Paulo (SP) existiu as Escolas Modernas nº 1 e nº 2 (ambas de 1912), entre outras. Estas escolas, que se inspiraram no método racionalista de Francisco Ferrer, eram frequentadas por

crianças de ambos os sexos para desfrutarem de uma relação de igualdade desde cedo, tendo como base a coeducação de sexos e de classes, a ausência de recompensas e castigos, a educação integral, o ensino fundado na ciência e não em misticismos ou noções religiosas, a formação permanente do caráter, o cultivo da vontade, a harmonia corpo-intelecto-moralidade, sempre com base nos exemplos e na grande lei natural da solidariedade; a educação infantil deveria buscar métodos adaptados à psicologia da criança.

Os currículos das escolas anarquistas brasileiras apresentavam nos seus discursos princípios conceituais de educação integral, em sintonia com a proposta racionalista de Francisco Ferrer, privilegiando a leitura, a caligrafia, a gramática, a aritmética, a geografia, a geometria, a botânica, a geologia, a mineralogia, a física, a química, a história e o desenho. Também incluíam sessões artísticas e conferências científicas. E, para além da sala de aula, os alunos e alunas participavam de eventos operários, principalmente em datas consideradas importantes pelos anarquistas, como 18 de março em referência à data da Comuna de Paris; a data 1º de maio em memória à execução dos “mártires de Chicago” (1886), operários que pediam a redução da jornada de trabalho para oito horas diárias; e 13 de outubro por ser a data do fuzilamento de Ferrer em 1909.

Dessa forma, a escola visava aproximar alunos, famílias e sindicatos, contribuindo para manter viva a memória e a necessidade das lutas proletárias. As ações educativas anarquistas resultaram também em fundação de bibliotecas, centros de estudos, centros de cultura, universidade popular e grande circulação de periódicos.

As agitações sociais marcadas em 1917 e 1919 com as greves gerais em São Paulo e no Rio de Janeiro, tendo forte presença de lideranças anarquistas, chamaram a atenção do Estado e da Igreja Católica, fazendo com que os anarquistas fossem vistos como ameaça, sendo perseguidos e sofrendo duras repressões, que decorreu em:

[...] inúmeros militantes estrangeiros foram expulsos do país, suas escolas foram fechadas e os professores foram acusados de difundir a revolução social. Educadores vinculados àquelas escolas foram colocados em listas negras de industriários da época, e não conseguiram se empregar novamente. A classe dominante e os governantes criaram e divulgaram a tese segundo a qual o anarquismo era uma “planta exótica” – vinda da Europa, não teria clima favorável para se desenvolver por aqui. A estratégia era evidente: negar a luta de classes e ressaltar a suposta cordialidade e o apego à ordem do povo brasileiro (MORAES, 2009, p.85).

Em 1920, com o III Congresso Operário Brasileiro (COB), o clima de tensão aumenta, principalmente após a moção redigida por Edgard Leuenroth (1881-1968), um dos principais militantes anarquistas da República Velha, que faz severas críticas ao governo paulista por fechar de forma arbitrária as Escolas Modernas, no entanto protegendo as escolas reacionárias. Durante o governo de Artur Bernardes (1922-1926),

grupos de revolucionários foram expulsos, deportados e presos, minando a força do anarquismo (MORAES, 2009).

Entre as décadas de 20 e 30 do século XX, surge em sentido ideológico contrário à experiência de educação libertária anarquista a corrente autoritária reconhecida como Ação Integralista Brasileira (AIB). Este grupo conduziu um movimento de escolas com apoio do Estado com práticas de educação de caráter autoritária reconhecida como Ação Integralista Brasileira (AIB), que defendia a ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. Com esta intenção e com o lema educação integral para o homem integral, pregava uma educação integralista doutrinária e moralizadora, tendo como valores sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência aos superiores. Modelo caracterizado como um movimento fascista que virou partido político, também nomeado como AIB em 1935, comandado por Plínio Salgado. Defendia uma educação ao poder do Estado, ou seja, a educação deveria estar a serviço dos projetos e necessidades estatais. Assim, o indivíduo deveria ser moldado para atender aos interesses do Estado.

A Ação Integralista Brasileira, com discurso em defesa aos direitos da família e da religião, se colocava contrária à concepção radical de ensino público utilizando-se de princípios ideológicos liberais elitistas, seguindo o pensamento higienista-educacional presente em 1920, em que:

[...] a bandeira da alfabetização surgia como uma cruzada moral de salvação da nação, como a solução para todos os males. A compreensão da ignorância como doença, dos analfabetos como seres que “vegetavam”, a formulação “povo-criança”, a ser educado e preparado para transformar-se em “povo-nação”, levavam a um projeto autoritário de educação escolar. (CAVALIERE, 2010, p. 251)

Este grupo juntamente com os representantes da igreja Católica, por terem interesses em manter o poder ideológico na condução das escolas privadas, foram opositores ao movimento da escola laica e pública que se inicia em 1924 através da Associação Brasileira de Educação (ABE), organização da sociedade civil reconhecida como espaço social e político, composta por professores, jornalistas, advogados, políticos, escritores, engenheiros e funcionários do governo, que se desenvolveu com a finalidade de construir proposições à implantação de uma política nacional de educação a ser regulada pelo poder do Estado.

Neste contexto de debate político na década de 20, alguns profissionais da educação contribuíram nas reformas do ensino em alguns estados brasileiros: Sampaio Dória na cidade de São Paulo em 1920; Lourenço Filho no Ceará em 1922/23; José Augusto no Rio Grande do Norte em 1925/28; Carneiro Leão no Distrito Federal (1922/26) e

em Pernambuco (1928); Lysímaco da Costa no Paraná em 1927; Francisco Campos em Minas Gerais (1927/28); e Anísio Teixeira na Bahia em 1928.

A inserção de alguns desses profissionais na Associação Brasileira de Educação (ABE) inicia no seu interior uma luta pela hegemonia, com jogo de interesses ideológicos diferentes entre liberais “pragmatistas” – ou renovada progressista – e conservadores reconhecidos como liberais “elitistas” ou tradicionais, e o ponto culminante desse conflito foi durante a IV Conferência Nacional de Educação (CNE), pois até então a associação era liderada pelo grupo conservador em que predominavam os católicos.

Apesar da diferença em relação à laicidade do ensino, ambos profissionais são defensores das tendências pedagógicas liberais que surgiram no século XIX, sob forte influência dos ideários da Revolução Francesa, aprofundadas pelo sistema capitalista e com as contribuições do liberalismo no mundo ocidental.

No contexto de redefinição do Estado provocado pela Revolução de 30, foi criado no Governo Provisório de Vargas o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como primeiro ministro Francisco Campos, que por ser católico faz retornar o ensino religioso como facultativo nas escolas públicas através de decretos nos quais criou o Conselho Nacional de Educação, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário, no entanto com total omissão em relação à educação primária.

Em resposta aos problemas cruciantes da educação nacional e a necessidade urgente de se criar diretrizes para um Plano Nacional de Educação, em 1932 é lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil”, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores. É considerado um documento de política educacional em que está em causa a defesa da escola pública ao destacar a necessidade da construção de um programa educacional de âmbito nacional, norteado pelos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola.

No Manifesto está presente a ideia de educação integral associada como direito do indivíduo a uma educação pública que alcance as diversas dimensões de sua formação, constando a expressão “formação integral das novas gerações” ao sugerir a criação de instituições periescolares e postescolares, caracterizadas como espaços educativos ou de assistência social, as quais deveriam ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar. Visava combater a dualidade entre rede pública e privada, defendendo a universalização e a laicidade do ensino primário sob a responsabilidade do Estado. Reforçava a disputa já existente na ABE, tendo de um lado os escolanovistas liberais pragmatistas, que estavam a favor do ensino de caráter público e laico, sendo Anísio Teixeira um dos precursores, e de outro lado os conservadores católicos interessados em manter o ensino religioso e de garantir a rede privada.

Anísio Teixeira, como liberal pragmatista, defendia uma concepção de educação como vida e descoberta, propondo novas formas de organização cotidiana da experiência



escolar e determinando a necessidade de sua diversificação e ampliação emergente do crescimento quantitativo do sistema escolar público. Assim, defendia a ideia de que a educação não deveria ser intelectualista e a escola pública deveria ampliar o tempo de aulas. Além disso, a proposta incluía a articulação entre currículo e atividades práticas a partir do conceito de experiências de Dewey (TEIXEIRA, 1955) que inclui um novo conceito de conhecimento científico com atividades intelectuais e de trabalho (TEIXEIRA, 1989), mas também a formação da cidadania de forma igualitária para todos. Em termos do direito à educação, a proposta se aproxima do conceito de educação republicana.

O seu pensamento para a educação brasileira provoca um discurso “inovador” para a época, presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ao afirmar que:

[...] é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem à escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver recorrendo a comunidade como à fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas (REVISTA HISTEDBR, 2006, p. 202)<sup>1</sup>

Anísio é considerando uma referência na concepção do Programa Mais Educação. Nas produções textuais do citado programa, suas ideias estão presentes, apontando princípios de Educação Integral em tempo integral,

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a freqüentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA, 1997, p. 243 apud MOLL, 2008, p.14).

Em 1946, no governo de Dutra, a Constituição Federal determina à União a competência de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, mas a sua efetivação não foi imediata, perdurou um processo de 14 anos de intensos debates e conflitos de interesses entre três grupos distintos: os liberais pragmatistas, os liberais elitistas e os de tendência socialista.

Assim, foi nesse jogo de coalização ideológica e de força política que efetivamente foi promulgada em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61). No entanto, apesar do movimento de pressões e tensões presente

<sup>1</sup> Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf).

na década de 30 e que continuou nas décadas de 40, 50, 60 e 70 para a consolidação da educação pública como direito a todos, é evidente a falta de interesse em garantir o direito à escolarização daqueles que estão em “estado de pobreza”, como forma de reforçar a manutenção de discriminação social de muitos numa relação de dependência ao trabalho precário. Se os segmentos populares não tinham condições de acesso à escolarização, muito menos eram oferecidas escolas de tempo integral. Com raríssimas exceções buscava conjugar o tempo escolar com o trabalho produtivo, com o discurso de que “aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importa mais que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais” (GIOLO, 2012, p. 95), ao passo que a classe dominante sempre teve escola de tempo integral, por exemplo, “os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral, os colégios e os liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral, sendo a maioria internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos” (IDEM, p. 94).

Na perspectiva de intensificar a alfabetização das classes populares como forma de mobilização política e de “conscientização”, no início dos anos 60 surgiu um conjunto de ações como o “Movimento de Educação de Base (MEB), uma iniciativa de grupos da esquerda católica, as campanhas dos Centros Populares de Cultura (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), e ações mais localizadas, tal como o Movimento de Cultura Popular em Pernambuco e a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, no Rio Grande do Norte” (AZEVEDO, 2001, p. 17). Esse universo de ações induziam práticas pedagógicas numa concepção de educação emancipatória, que não se reduz ao espaço escolar, mesmo reconhecendo-o que deve ser considerado, a fim de servir como um meio de estruturação por outra forma de educação e de projeto de sociedade.

Com a instalação do golpe de 1964 pelos militares todos esses movimentos foram perseguidos e desestruturados, como uma das formas de manter o “mandonismo e o poder” nas estruturas de dominação, embora adaptadas à realidade da sociedade que se complexificou e evoluiu (AZEVEDO, 2001). O getulismo, a forma corporativa de atendimento das demandas do trabalho, a “cidadania regulada”, a legislação sindical, a instauração da ditadura do Estado Novo, as práticas de cooptação, o modo exógeno de surgimento dos partidos políticos, a vigência restrita da democracia política no pós-guerra, a predominância das práticas populistas no processo de incorporação das massas e o golpe militar de 1964 são fenômenos que sintetizam o caráter autoritário desse sistema de dominação no desenrolar de todo o processo. (AZEVEDO, 2001, p.13)

Na década de 80, num período autoritário, o antropólogo Darcy Ribeiro, como Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), popularmente conhecidos como “Brizolões”, com projeto arquitetônico moderno de Oscar Niemeyer, oferecendo uma

estrutura com capacidade média para atender mil alunos que permaneciam na escola em tempo integral – das 8 da manhã às 5 da tarde – desenvolvendo atividades de estudos orientados, esporte, lazer e cultura, e que também faziam suas atividades de refeições e de higiene. O dimensionamento da manutenção da infraestrutura aliada às mudanças de gestão de governo do Rio de Janeiro, que não priorizaram o projeto junto com ausência de um movimento com expressão política de resistência, fez com que:

[...] muitas das escolas de tempo integral da rede estadual, especialmente as da região do Grande-Rio, tornaram-se “escolas abandonadas” confusas, problemáticas, rejeitadas pelo próprio sistema, sem projeto e sem condições de administrar sequer seu espaço. Foram assim estigmatizadas como escolas para crianças sem cuidados familiares, semi-marginalizadas. Situadas em regiões abandonadas pelo poder público, subsumiram à ineficiência geral do sistema escolar estadual e às condições de miséria local. Nesses casos, pensando-se na idéia de “criação de padrão” o efeito obtido foi exatamente o contrário do que se esperava. (CAVALIERI, 2010, p. 8)

Com a reinstalação da democracia política no Brasil se inicia um novo processo. Em 1988 a Constituição na sua proclamação de direitos da cidadania aponta novas obrigações do Estado, como forma de garantir direitos que foram historicamente excluídos. Nela a educação se torna o primeiro dos direitos sociais, mais especificamente no art. 6º, determinando que o ensino fundamental gratuito e obrigatório seja direito público para todos. Estabelece que os sistemas de ensino passem a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática como princípio administrativo, e a gratuidade em nível nacional para todos os níveis e etapas da escolarização pública.

Com a retomada das eleições diretas em 1990 pós-golpe militar, Fernando Collor de Melo assume a presidência e concebe o projeto dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs), inspirado pela experiência dos Cieps, mas com o processo de impugnação de seu mandato – *impeachment* – o projeto foi alterado pelo seu sucessor, Itamar Franco, que presidiu o Brasil até 1994, reconfigurando a proposta, porém mantendo a mesma orientação pedagógica, mas alterando sua denominação para Centros de Atenção Integral à Criança (Caics). A proposta durou pouco tempo, e a construção de novas unidades foi interrompida no início de 1995.

Mais recentemente, em 2005, o estado de Minas Gerais idealizou o Programa Aluno de Tempo Integral, direcionado para crianças em vulnerabilidade educacional. No município de Belo Horizonte, a Escola Plural criou o Programa Educação em Tempo Integral buscando a ampliação de tempos e espaços através de parcerias com organismos comunitários, equipamentos públicos e universidades. No mesmo ano, por meio do Decreto nº 3.867/2005, o estado de Santa Catarina regulamenta a implantação da Escola Pública Integrada para o ensino fundamental com uma jornada de oito horas entre atividades curriculares e complementares.

Outras experiências de educação de tempo integral mais recentes foram realizadas, sendo referências de âmbito nacional, inclusive algumas são citadas nos documentos oficiais do Programa Mais Educação. A exemplo da experiência Escola Integrada criada em 2006, na administração do prefeito Fernando Pimentel no Município de Belo Horizonte, que ampliou a jornada escolar para nove horas, em uma proposta de articulação intersetorial com os projetos político-pedagógicos das escolas, transformando espaços físicos da cidade em espaços educacionais. Também, a proposta de educação integral implantada em 2001 no Município de Apucarana (Paraná), durante a gestão do prefeito Padre Pegorer, que teve como objetivo principal promover o debate acerca da jornada escolar com vista a unificar atividades de turno e contraturno, buscando romper essa fragmentação e trazendo a participação da comunidade e parcerias.

E o projeto do Município de Nova Iguaçu (RJ), na administração do prefeito Lindbergh Farias, fundamentado na concepção de Cidade Educadora, que defende a expansão dos limites da escola para a cidade com intencionalidade de prática educativa, e considera as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano realizadas em um projeto político-pedagógico, prevendo parcerias com a comunidade e envolvendo oficinairos e voluntários. Mais recentemente, tem-se o movimento das Escolas Democráticas defendido pela sociedade civil e o Programa Mais Educação, agora renomeado como “Novo Mais Educação”, instituído pelo MEC.

De certa forma, essas experiências demonstram que o debate por uma educação popular e educação integral, respeitando as suas singularidades, em seus devidos contextos históricos e políticos, apresenta similitudes e diferenças de princípios. Significa afirmar que a concepção de educação tem como pano de fundo um cenário político de sociedade, conjugada por relações de força, em que está em jogo uma série de valores culturais, conhecimentos acumulados do momento histórico em questão e os princípios formulados por aqueles que estão no embate por um projeto de sociedade.

O princípio gerador por uma Educação Integral dentro do movimento Anarquista é formado por quatro princípios básicos de teoria e de ação: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta. Com base nesses princípios, podemos afirmar que a Educação Popular no Brasil, pela sua constituição histórica oriunda dos movimentos sociais, se aproxima com alguns desses princípios da educação “integral anarquista”, uma vez que tem como base uma educação emancipatória, impregnada por propostas de práticas educativas que defendem a autonomia dos educandos, problematizando as suas realidades na relação dialética indivíduo/sociedade. Ambas, anarquistas e populares, têm como diretriz a educação libertária. E no tocante à proposta de educação emancipatória, a educação popular não se reduz ao espaço escolar, embora o reconheça como estratégico para concretização de outro projeto de sociedade.

E a educação popular também tem princípios, mas antes de apresentá-los destacamos que ao longo da história brasileira a educação popular constituiu-se num

termo polissêmico. Em determinados momentos, ela é referida como direito de todos à escola, ou seja, a educação do povo e que deve ser assumida pelo Estado. Em outros momentos, ela é conceitualmente tratada como práticas educativas em uma concepção emancipatória e que se vinculam a um projeto de sociedade em disputa na defesa da transformação da realidade em curso. Nesse sentido, a educação popular é vista como formadora da consciência nacional, de um projeto de nação soberano e igualitário, potencializadora de transformações político-sociais profundas, formadora da cidadania e da relação com o mundo do trabalho.

E sobre os princípios da educação popular destacamos os seguintes: a dialogicidade; a amorosidade; a conscientização; a transformação da realidade e do mundo a partir da realidade concreta; a construção do conhecimento; a pesquisa participante; e a sistematização de experiências e do conhecimento. E esses direcionamentos da educação popular indicam – primeiramente – que a educação não está dissociada da cultura, entendendo-se cultura – segundo Paulo Freire – como um pensamento dialético e relacional, que se dá a partir da conscientização do homem com a sua existência, na relação com o outro e com o contexto histórico e político (LIMA, 2011). Cabe (re)afirmar que essas diretrizes também “fazem uma ponte” com a perspectiva de uma educação voltada para a formação integral do sujeito, vista em registros histórico-conceituais pontuados acima – que está em muito sendo ignorada no momento político atual do Brasil.

Ao passo que a educação integral era defendida a partir da Escola Nova – nos anos 30 – como base de uma educação republicana, a educação integral presente no momento atual através do programa “Novo Mais Educação” trabalha o sentido de liberdade associado a uma dívida natural que cada ser humano recebe ao nascer, desde que não questione o lugar que ocupa na sociedade – a estrutura social. E essa concepção atual está diretamente associada ao modelo de sociedade liberal, em que a educação está a serviço do Estado, com propostas pedagógicas padronizadas, que na maioria das vezes não propiciam a curiosidade, a criatividade, o inesperado, em nome de um controle do sistema, permeado por amarras, normas e padrões. Por outro lado, a formulação de uma política pública de Educação Integral, mesmo no modelo vigente de sociedade neoliberal, é fundamental diante da dívida histórica do nosso país com a maioria da população à margem do direito social à educação, que se caracteriza como privilégio para alguns, marcada por uma ordem socioeconômica, em que o poder político está centrado nas elites oligárquicas, em que a força hegemônica está atrelada à ordem patrimonial estruturada desde o período colonial.

Esse cenário indica que o desafio posto é relativo a como propiciar uma educação integral na contemporaneidade que venha possibilitar alguns voos à libertação dos sujeitos. E, talvez, um dos pressupostos seja aproximar à escola aqueles que fazem a educação popular, os educadores populares, com as suas práticas artísticas e culturais, ampliando olhares e visões de mundo, por meio de novas linguagens e conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS? DA AUSÊNCIA DE PONTOS DE CHEGADA E DA PRESENÇA DOS LUGARES DE PARTIDA.

*Mauricio Antunes Tavares  
Rui Gomes de Mattos de Mesquita*

[...] dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade [...], toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso. E, de fato, quando se contrapõe a qualidade à quantidade [...] contrapõe-se, na realidade, uma certa qualidade à outra qualidade, uma certa quantidade à outra quantidade, isto é, faz-se uma determinada política e não uma afirmação filosófica (GRAMSCI)

A formulação e o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada expressa, em todos os momentos, as tensões do encontro entre o campo da pesquisa e o campo das políticas públicas, cada qual portador de questões internas próprias das disputas entre diferentes correntes teóricas, que se desdobram em diferentes objetivos, práticas, modos de fazer e de interpretar a realidade. O próprio nome da pesquisa já aponta essas tensões, afinal, discorrer sobre “qualidade” da educação e sobre “indicadores” para políticas de educação e, ainda mais, para políticas de cultura parece ser uma meta muito pretensiosa para um grupo específico de pesquisadores. São muitos os debates sobre qualidade de educação: de que qualidade está se falando? A partir de qual perspectiva dos atores sociais envolvidos na educação: da família, do mercado, dos profissionais da educação, do Estado, dos coletivos em sua diversidade? Que aspectos indicam que tal “qualidade” foi ou não atingida? Que sentido ganha tal qualidade em diferentes contextos específicos? E quais seriam, então, os indicadores válidos para orientar o desenvolvimento das políticas de educação e de cultura? São tantas as encruzilhadas do caminho que o leitor poderia, com toda razão, perguntar: mas, então, *por que e como* se construiu essa proposta de pesquisa? E mesmo sem considerar uma resposta plausível arriscaríamos responder que o encontro entre as lógicas do pensamento científico e do pensamento gerencial, do pesquisador com o gestor público, traz, em suas sombras, o perigo de buscar uma inalcançável totalidade do conhecimento sobre os diferentes aspectos e dimensões da vida social.

E o resultado, como não poderia deixar de ser, é ter dado alguns pequenos passos numa caminhada que se mostrou muito mais longa do que poderia supor o mais pessimista dos pensadores dentro de um paradigma em si otimista do progresso. Isso pelo fato bem peculiar de termos nos dado conta de não contarmos com um ponto ao qual se devesse chegar, porque isso seria um norte entendido como referência de progresso, civilidade, evolução, etc. Esses são valores facilmente atribuíveis a uma perspectiva colonizadora. Ao mesmo tempo, fomos percebendo que o importante seria

não desconsiderar a existência de pontos ou lugares de partida diversos. O outro, diverso, não deveria ser reduzido, de partida, ao mesmo.

Em primeiro lugar é necessário alertar para as ambiguidades dos significados de cultura e educação, ambiguidades que invadem os debates na sociedade, incluindo os âmbitos políticos e os acadêmicos, com os quais também tivemos que lidar nesse projeto, que se situa na encruzilhada entre os campos da pesquisa e das políticas públicas.

Cultura e educação são consideradas como dimensões da vida cotidiana, das ações humanas, impulsionadas por práticas que se imbricam e se fundem, como práticas culturais de ensinar a conhecer e a fazer. Entretanto, cultura e educação também são consideradas como áreas do conhecimento, com fronteiras institucionais que foram se delimitando a partir da mesma lógica da racionalidade que funda a ciência moderna e as sociedades resultantes da modernidade. A partir desta perspectiva da racionalidade técnico-científica, educação e cultura existem hegemonicamente como campos autônomos, com repertórios de ideias e práticas distintos, mesmo que relacionados, e a consequência disto produz a delimitação e a separação destas nos campos do conhecimento e da política.

No âmbito desta pesquisa, nos caminhos que trilhamos, em contextos marcados pela complexidade das relações entre institucionalidades modernas e atores sociais que carregam outras racionalidades e práticas fundadas em valores e princípios não originados na racionalidade técnico-científica, em tais contextos, mesmo quando influenciados pela razão instrumental hegemônica na sociedade nacional – não há situação de isolamento! –, as relações entre cultura e educação são mais interdependentes e entrelaçadas. Contextos em que, apesar das relações permeadas por negociações, influências e agenciamentos da razão instrumental, ainda assim tomam a cultura como dimensão simbólica constitutiva de toda ação e identidade humana. Como uma teia de significados que a própria humanidade teceu e que envolve sua existência<sup>1</sup>, como uma segunda pele que, cultivada, se torna nossa própria pele-pergaminho, e, desta forma, como dimensão indissociável da educação, do ensinar ao outro os conhecimentos necessários para o entendimento de si, do outro e do mundo ao redor.

O aprendizado das relações que estabelecemos, na condição de pesquisadores, com os atores e contextos em que essas relações de interdependência e intersecção entre educação e cultura são significativas e fundamentam seus modos de pensar e de existir, provocou em nós, e na pesquisa, uma fissura epistemológica na aura de racionalidade técnico-científica que pairava sobre nós. Tal fissura deixou entrar uma réstia de luz que foi fundamental para inspirar uma postura de abertura no perceber a existência concreta de atores e lugares, cujas perspectivas e valores alimentavam entendimentos outros acerca do que a cultura aporta para a educação.

---

<sup>1</sup> Cf. GEERTZ, C. A interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC. 1989.

E como, então, poderemos falar de indicadores, sendo este um debate delimitado essencialmente pela razão instrumental técnico-científica? Não se trata de ficar nos termos dos debates entre indicadores quantitativos e qualitativos. Este debate se vale de quadros teórico-conceptuais cujos pressupostos políticos, culturais e epistemológicos podem, à primeira vista, propor abordagens mais ou menos distintas e inovadoras, mas acabam por apontar, paradigmaticamente, para soluções repetitivas e previsíveis, presas a lógicas demarcadas para a avaliação das políticas públicas desde algumas décadas.

Voltando nosso olhar para os anos 1980, vemos o nascimento das políticas de avaliação adotadas por diferentes países capitalistas ocidentais, a iniciar nos Estados Unidos e Inglaterra, e a se expandir para o resto do mundo, através do desenvolvimento de sistemas de avaliação nacionais, baseados em indicadores adotados por organizações internacionais e supranacionais, movidos por dispositivos como provas e testes standardizados. Entre os efeitos mais perceptíveis desse processo de modernização da avaliação de políticas educacionais, que se estendeu pelos anos 1990 e nos alcança nesta segunda década do século 21<sup>2</sup>, figuram o aumento do controle efetivo do Estado e do setor empresarial sobre as políticas educativas e os atores que a fazem, especialmente gestores e professores, paralelamente à legitimação de discursos políticos e de procedimentos de padronização de currículos, métodos de ensino e avaliação do ensino. Esse caminho de padronização das avaliações tem um caráter mundial, sendo possível graças à homogeneização de indicadores e procedimentos, e vem se tornando em um dos principais fatores responsáveis pela crescente transformação da educação em um serviço mensurável por tais indicadores, utilizados para vender, literalmente, a educação como produto rentável. A lógica da racionalidade técnico-científica, que está na base das políticas de avaliação dos serviços públicos, da educação, entre outros, atende, diretamente, às estratégias dos organismos internacionais financeiros e multilaterais – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento, OCDE, etc. – que orientam os estados nacionais a adotarem políticas neoliberais de privatização de quase todas as esferas de serviços públicos. A educação e a saúde são os principais alvos da ganância neoliberal.

Vem do positivismo o postulado que imputa ao gestor público o dever de tomar decisões baseadas em evidências comprovadas cientificamente, ideia iluminista presente desde o nascimento das ciências e que, apesar da maquiagem, ainda é a lógica que rege os processos de burocratização, normalização e disciplinarização da vida social. Como assinalado por Riyad Shahjahan (2011), esses processos foram aperfeiçoados durante os séculos em que o projeto colonizador ocidental foi impulsionado pelo comércio de escravos e pelo sistema de *plantations*, primeiros experimentos de disciplinarização e

---

<sup>2</sup> Para um panorama geral desse processo histórico ver Almerindo J. Afonso (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada, **Revista Brasileira de Educação**, 18:53, 267-284.



normalização da vida social no projeto da modernidade<sup>3</sup>. O processo de “fabricação de conhecimento para a política”, tal como já foi chamado por especialistas em avaliação de políticas (Carvalho, 2017)<sup>4</sup>, tem servido muito mais para despolitizar as políticas públicas do que para subsidiá-las, uma vez transformados os resultados em dados padronizados, que são interpretados como efeitos dos processos avaliados. Nesse caminho, os resultados, transformados em indicadores, encobrem a dimensão política que está na origem das políticas educativas. Desta forma, as políticas deixam de ser avaliadas e as avaliações focalizam os processos. Os indicadores que nascem da avaliação dos processos deixam de ser instrumentos e se tornam diretrizes, ocupando o centro da função política.

No processo de avaliação das políticas de educação, o que temos visto de produção neste campo de conhecimento podemos comparar ao que Bourdieu (2008) chamou de duplo apagamento, quando se referiu à construção do currículo escolar: para serem aceitos “naturalmente”, os indicadores, como medida de qualidade, têm que aparecer como produto de aplicações técnicas, como *dados coletados*, e não construídos. Isto é, tal como Bourdieu afirmou em relação ao currículo<sup>5</sup>, quando são ocultadas as condições sociais das quais o indicador é produto, ou seja, a seleção de processos e meios de avaliação escolhidos, as estruturas de significado que lhe dão inteligibilidade se apagam, e assim os indicadores educacionais tornam-se a medida natural que informa qual é a “educação de boa qualidade”. A “educação de boa qualidade”, desta forma, passa a ser definida a partir de padrões técnicos universalizados, deixando de ter qualquer relação com os paradigmas políticos e culturais de como viver em sociedade, como as sociedades devem se organizar para produzir seus meios de existência e que legado pretende deixar às gerações futuras.

É por isso que abandonamos esse caminho, cujo legado perverso já sentimos na pele, como professores e como cidadãos, testemunhando o crescimento do controle sobre todas as dimensões do ensino, e a conseguinte supervalorização da aplicação de técnicas e produtos educacionais, em detrimento das instituições escolares locais e do saber e da autonomia dos professores. Cada vez mais o ensino tem se traduzido na aplicação de técnicas e tecnologias, de materiais pedagógicos, *softwares* e ambientes virtuais pré-moldados, da aplicação de testes padronizados para “avaliar” alunos, professores e escolas. Vemos, a cada dia, a educação transformada em módulos pré-moldados pelas empresas editoras de materiais educativos, agora associadas às empresas educacionais que avançam a comprar escolas, da educação infantil ao ensino superior e à pós-graduação.

---

<sup>3</sup> Riyad Ahmed Shahjahan (2011). Decolonizing the evidence-based education and policy movement: revealing the colonial vestiges in educational policy, research, and neoliberal reform, **Journal of Education Policy**, 26:2, 181-206, DOI: 10.1080/02680939.2010.508176

<sup>4</sup> Luis Miguel de Carvalho (2017). Conhecimento comparado para a política: um estudo sobre a construção da ecologia do PISA, **Educação, Sociedade & Culturas**, 51, 99-117.

<sup>5</sup> Jean-claude Passeron e Pierre Bourdieu (2008), A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petropolis, Vozes.

Nem tudo o que conta em educação é mensurável e comparável, e os processos de *accountability* que reforçam os procedimentos de avaliação, com a finalidade de responsabilizar os atores envolvidos e fornecer dados para o ranqueamento das instituições escolares, são empobrecedores diante da complexidade e da pluralidade dos objetivos e funções da educação escolar (Afonso, 2009)<sup>6</sup>. Neste sentido, a disseminação de processos avaliadores da educação baseados na homogeneização de indicadores termina por reforçar estereótipos que reduzem a educação às finalidades mais instrumentais e imediatistas, de sociedades perplexas e com medo diante das crises econômicas, políticas e socioculturais vivenciadas neste início de século.

Admitimos – como maneira de apostar numa abertura paradigmática – que não temos nenhuma fórmula ou modelo desenvolvido para propor uma inovação nas abordagens da avaliação em educação e, por isto, não alimentamos a pretensão de apresentar um modelo alternativo ao lugar-comum que vemos atualmente nas abordagens do campo de avaliação em educação. O que aqui pretendemos, timidamente, fazer é suscitar o debate sobre os aprendizados que tivemos na pesquisa, sobre os efeitos desse entrelaçamento entre cultura e educação, à luz das contribuições das perspectivas pós-coloniais e decoloniais, especialmente no que estas podem contribuir para pensarmos a renovação e deslocamento do campo de avaliação em educação.

O eixo central de nossa perspectiva teórica é a crítica contundente ao conhecimento ocidental desenvolvido no esteio da hegemonia política e econômica dos países centrais do capitalismo, leia-se Estados Unidos, países europeus e países ricos aliados estratégicos desse centro, como Japão, Canadá e Austrália. O foco da crítica hoje, passadas as décadas em que as lutas pela independência ocupavam a centralidade dos debates sobre colonialismo e descolonização, recai sobre a colonialidade enquanto categoria que remete às permanências do processo colonizador nas antigas sociedades coloniais, permanências que se espalham e se escondem em diversos aspectos da vida social e política. A geopolítica do conhecimento revela que a influência do pensamento etnocêntrico ocidental vai muito mais além das fronteiras dos países ricos do Norte e tem profundas raízes em nossas sociedades, sendo hegemônico nos sistemas de produção e socialização dos conhecimentos acadêmico-científicos de países espalhados por todos os continentes. Segundo Walter D. Mignolo, “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (2005, p. 75), o que faz da busca pela modernidade, que é o elemento central no caso do projeto desenvolvimentista que dominou a cena política no Brasil e América Latina desde meados do século 20, uma busca por se parecer cada vez mais com o colonizador, e negar cada vez mais as matrizes ameríndias e negras.

Sabendo que os indicadores propostos para a avaliação das políticas educacionais são frutos de construções teóricas e experiências avaliativas desenvolvidas inicialmente nos

<sup>6</sup> Almerindo J. Afonso (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável e comparável: crítica à *accountability* baseada em testes padronizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 13, 13-29.

países ocidentais e que depois foram sendo incorporados por organismos multilaterais, então cabe a nós questionar se tais indicadores podem, realmente, servir para avaliar todo e qualquer sistema escolar em qualquer país e buscar, em sistemas de conhecimento não ocidentais, as bases para o enfrentamento dessa hegemonia e monologia epistemológica.

Contrariamente à monoepistemologia do pensamento eurocêntrico, o pensamento decolonial latino-americano investe na interculturalidade enquanto expressão de negociação entre conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, em processo dinâmico, criativo e comunicativo, calcado no respeito e na legitimidade mútuos. Segundo Walsh (2017)<sup>7</sup>, a interculturalidade e a decolonialidade é, simultaneamente, um projeto político e um projeto de existência para todos interessados e engajados em transformar as condições de saber, de poder e de ser, a partir de paradigmas, visões de mundo e modos de vida outros que estão presentes em nossas sociedades. A interculturalidade é, então, um princípio político e epistêmico e é este princípio que tomamos para refletir sobre os indicadores para políticas de educação e cultura.

### **Uma reflexão sobre indicadores qualitativos de integração de processos culturais e pedagógicos que orientem a formulação de políticas e programas intersetoriais.**

O desenvolvimento de indicadores para subsidiar a construção de políticas públicas que, em perspectiva intersetorial, articule os campos da educação e da cultura vai à contramão dos resultados encontrados em nossa pesquisa. Embora a necessidade de construção de indicadores para o subsídio de políticas públicas seja praticamente um consenso nos meios acadêmico e tecnocrático, temos percebido que as racionalidades que aí se reificam e universalizam não dão conta de uma pergunta basilar que orientou nossas investigações: *a cultura educa?* O problema fundamental está assente na impossibilidade de, desde um pressuposto educativo da cultura, a administração pública ter acesso a dados objetivos capazes de subsidiar uma intervenção cultural que ultrapasse minimamente uma visão estreita de cultura como atividade artística, que gera bens ou serviços culturais ligados, não raro, ao ramo do turismo.

Mesmo quando se acrescenta o epíteto “qualitativo” ao substantivo “indicador”, não resolvemos o problema. Isso porque os critérios do que venha a ser *qualidade* são exatamente agregados àquelas racionalidades universalizadas que – incorporadas às instituições, aos seus procedimentos argumentativos e às crenças cotidianas (comportamentos “espontâneos”) – exercem, fundamentalmente, uma *função ideológica*.

---

<sup>7</sup> Catherine Walsh, intelectual-ativista estadunidense radicada no Equador, professora da Universidade Andina Simón Bolívar, é uma das intelectuais que participa do grupo Modernidade/Colonialidade, um dos mais importantes coletivos de pensamento crítico da América Latina. Tem muitas publicações e entrevistas, como a publicada pela Revista Pluralidades, vol. 5-6, jul. 2017, p. 43-64, disponível em <http://catherine-walsh.blogspot.com.br/2018/01/entrevista-revista-pluralidades.html> (acesso em 4 abr. 2018), na qual nos baseamos.

Estar atento à dimensão educativa da “cultura” requer, nesses termos, que observemos seu caráter descontínuo, heterogêneo, que é, não raro, disfuncional em relação ao amálgama ideológico produzido, exatamente, por políticas públicas que partem do pressuposto da unidade nacional. Por exemplo, a noção mesma de intersectorialidade entre as práticas de educação e cultura pressupõe e reforça – como “dado” de realidade – um sistema (tendencialmente) estável de diferenças. Há uma distância fundamental, entretanto, quando pensamos a “integralidade” da educação desde o paradigma da continuidade/diversidade – seja em perspectiva funcional ou dialética – ou da descontinuidade/diferença.

Quando transitamos do primeiro ao segundo paradigma, a própria noção de finalidade do fazer educativo é posto *sub judice*. Levar às últimas consequências uma compreensão heterogênea de cultura nos convida a romper com políticas de formação assentes em pressupostos ontológicos naturalizados, assim como em noções ossificadas de tradição. Tais políticas terminam por reificar as fronteiras identitárias e, conseqüentemente, reforçar estruturas sociais que conformam as relações entre sujeitos numa sociedade. Nada mais ilusório, nesse contexto, do que a noção de “autonomia” que se quer atribuir aos sujeitos como resultado de uma ação educativa chancelada por quaisquer projetos de nação. Articular práticas culturais e educação integral requer, nesse sentido, como demonstram as várias experiências analisadas na presente pesquisa, um olhar atento ao caráter singular e discreto de cada uma delas.

Proceder dessa maneira, como um princípio basilar para a construção de políticas públicas no âmbito da cultura/educação, não significa, em absoluto, essencializar os sujeitos e/ou seus territórios. Nosso argumento tem sido construído em caminho oposto a esse. Assim como utilizamos, na nossa pesquisa, uma *ênfase analítica nas relações*, acreditamos que esta mesma ênfase deve se estender ao fomento das políticas de governo. É interessante então notar que *o princípio em tela não pode ser apenas aplicado como uma “ferramenta metodológica”*.

Mudanças significativas têm que ser operadas no sentido de desarmar a enorme teia de dispositivos voltada para o exercício do controle social – inclusive o regime de mediação do conhecimento que lhe é constitutivo. É de fulcral importância que se desarmem tais dispositivos como forma de alavancar políticas que alberguem processos não reguláveis de conhecimento e subjetivação. O nosso “estar juntos”, tão caro historicamente ao campo educacional, iria assim estar vinculado não ao moderno valor da “autonomia” do sujeito – aquele capaz de tomar decisões razoáveis desde valores, pressupostos e teorias que lhes são inculcados ao longo da vida –, mas aos deslocamentos de fronteiras advindos do verdor da vida – das suas vicissitudes e contingências, que demandam decisões não respaldadas por manuais e conceitos reificados.

Indicadores, nesse contexto, perdem o sentido de ser, posto que normalmente são pensados como instrumentos para a identificação e a mensuração de determinados fenômenos sociais, tornando-os objetos de investimento por parte do Estado. O ato de representar uma realidade, entretanto, nunca se nos configurará, do ponto de vista fenomenológico, como um ato puramente descritivo. Valores normativos, por óbvio, se insinuam no ato cognitivo de apreensão da realidade. A tentativa em si de tornar precipuamente técnica – no sentido de atingir uma operacionalidade ótima – decisões de governo camufla exatamente aquela heterogeneidade do social e, conseqüentemente, a marginalização de sujeitos e valores que são radicalmente excluídos das muitas “descrições” da realidade. A noção descontínua de cultura, nesses termos, nos ajuda a evitar a tentação – presente em muitas críticas da coloniedade do saber – de construir epistemologias outras que, finalmente, pudessem servir à construção de políticas públicas pós ou decoloniais. Entendemos, assim, que regimes de conhecimento que partam de *epistemes* – quaisquer que sejam – tendem a reproduzir os regimes tutelares de mediação, posto que se dicotomizam em relação à *doxa*.

Ao anunciarmos a possibilidade de se investir em um regime de conhecimento que abra mão do controle social, a organização dos processos educativos deve estar respaldada na nutrição e/ou no fomento à emergência de comunidades educativas. Estas últimas, com efeito, não apenas deslocam do campo educacional a prerrogativa de ser o lócus de sistematização do conhecimento social, como largam mão de trazer para si essa função. Abre-se, assim, literalmente, um *lugar metodológico* para aquela *ênfase na relação* que defendemos como princípio (des)organizador para as políticas públicas.

Na medida em que o processo de construção de conhecimento por uma comunidade educativa se vincula visceralmente às vicissitudes da vida, é a *abertura de espaços/lugares comuns* – para além e aquém das sínteses nacionais que a tudo pretendem abarcar – que dará verossimilhança aos conceitos neles forjados. Dessa forma, permitindo que a paisagem venha a compor o pensamento (Glissant, 2006), ser – ontologia – e conhecer – epistemologia – estão articulados de maneira inextricável. Fundir os contextos de investigação – por uma comunidade educativa – e de validação do conhecimento produzido – paradigma público de avaliação – parece ser uma maneira coerente de tornar efetiva e sincera a articulação entre cultura e uma educação que se pretenda integral.

É com essa noção de *lugar metodológico*, que se abre, forja e conquista a cada experiência singular, que acreditamos poder haver um diálogo minimamente respeitoso com as instâncias de poder. Muito distante de uma mera querela metodológica, essa noção de *lugar* crava de maneira insofismável aquela necessidade de superarmos um padrão tutelar de educação, bastante funcional ao desejo de controle tão presente, à direita e à esquerda, em nosso espectro ideológico. É bem verdade, portanto, que no atual paradigma hegemônico de política essa proposição pode soar ingênua ou com os pés fora da realidade. Mas é também verdade que, há muito tempo, esse mesmo paradigma tem nos dado sinais de sua incapacidade não apenas de proporcionar condições mínimas

de felicidade, mas, inclusive, de nos manter vivos nesse planeta. É bem verdade que essa noção de lugar nos interdita a possibilidade de transparência que muitos gostaríamos de ver presente na coisa pública, afinal que *tipo de gente* estaríamos, ao fim e ao cabo, fazendo emergir? Mas é também verdade que este lugar interdita algo talvez ainda mais urgente: a própria dicotomia entre a luz e a sombra, de maneira que do “livre” deslocamento de fronteiras possa emergir um mundo menos marcado por hierarquias, estigmas e mortes.

### **Os aprendizados sobre “a cultura que educa” nas experiências pesquisadas: princípios, valores e fundamentos como itinerância para a desconstrução da noção de indicadores.**

Na pesquisa de campo estivemos em oito territórios, conhecendo diferentes e singulares projetos educativos, na forma como articulam cultura e educação. Procuramos conhecer o que fazem e como fazem, se o resultado do que fazem é “transformador”, e qual seria o diferencial de cada desses projetos. O que pudemos aprender com esses projetos entendemos como fundamentos e princípios para balizar políticas públicas educativas enraizadas na cultura, no sentido de que possam fortalecer os coletivos envolvidos. É o tipo de reflexão que nos faz, como pesquisadores, realizar um esforço de reflexão crítica que, como diria Bourdieu, seja capaz de criticar a própria reflexão crítica, a qual tende a situar-se internamente ao paradigma da modernidade/racionalidade técnico-científica. Tal esforço de reconhecimento do outro nos previne de propor indicadores que sejam alienígenas às experiências para as quais, pretensamente, teriam sido gerados.

Nesse esforço, percebemos a importância de não partirmos de um “estado da arte” sobre indicadores, pois isto poderia nos conduzir à realização de uma crítica interna a tal campo discursivo, replicando seus valores e problemas, especificamente seu desligamento das condições políticas que os geraram. Desta forma, o que trazemos a seguir, se não se configura como indicadores, na forma como esses são formulados e entendidos, é porque se tratam mais de proposições atentas aos contextos social, cultural e político específicos em que foram gerados. Tais proposições deverão, desta forma, possibilitar o deslocamento das reflexões sobre as interseções fortificantes entre cultura e educação, e de como as políticas públicas devem caminhar se quiserem fortalecer as relações entre essas dimensões da vida, sem contudo reduzi-las a dois campos em uma topografia naturalizada do social.

Procuramos trazer as dimensões construídas sobre o campo da pesquisa a partir das narrativas de experiências e de subjetividades individuais e coletivas que revelam as tramas entre pessoas, lugares, instituições presentes nos projetos pesquisados, narradas em entrevistas coletivas e individuais, discutidas em rodas de conversa, com a participação dos sujeitos da pesquisa, e em muitas reuniões da equipe de pesquisa.

Assim, as proposições que vêm a seguir foram forjadas muito em função das interações entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, de maneira que operássemos

aquela fusão entre os contextos de investigação e de validação do conhecimento, que pensamos apontar para uma noção mais pública e aberta – descolonizada – de avaliação.

Estão portanto relacionadas de forma a compor um mosaico que testemunhe das dimensões do tempo, das relações afetivas, das interações entre projetos/instituições e comunidades e das relações com elementos externos, como o poder público – em suas várias esferas e instituições –, empresas, apoiadores, etc. Essas dimensões são, no entanto, uma forma peculiar de olhar que corresponde ao esforço que fizemos, como pesquisadores, para compreender as singularidades das experiências que pesquisamos. Ao trazê-las aqui, nossa preocupação vai no sentido de expor os aprendizados para outros olhares, e não no sentido de impor sínteses que sejam inadvertidamente consideradas indicadores.

Dito isto, prosseguimos com a exposição de 21 aprendizados, apresentados como parágrafos interdependentes e que se destinam à sensibilização para a proposição e o fomento de políticas públicas que articulem cultura e educação.

### *21 aprendizados sobre as articulações entre culturas e educação*

1) O Estado e suas instituições (o “centro”) podem – embora isso não ocorra amiúde – ser educados pelos coletivos demandantes de políticas públicas, na medida em que considerar a existência concreta e rica de uma diversidade de *lugares de partida*.

2) A *co-responsabilidade* dos sujeitos de uma coletividade na construção de soluções para questões que os instigam e afetam deve ser cultivada em processos *colaborativos de trabalho*, que oportunizam a participação das pessoas, se configurando, desta forma, como processos educativos.

3) O processo educativo conduzido pela *partilha de saberes e sensibilidades* propicia a *conciliação entre a dimensão ética e estética*, democratizando as relações entre sujeitos ao colocá-los como sujeitos aprendentes e ensinantes, quebrando hierarquias clássicas entre o formal e o informal, o erudito e o popular, as ciências e os saberes.

4) A *participação* das pessoas resulta, portanto, de um processo social construído objetivamente a partir da incorporação de seus saberes e fazeres, e subjetivamente pela valorização das histórias de vida, memórias e narrativas como fontes de aprendizagens significativas. Tal valorização se materializa na medida da não redução do outro a racionalidades comumente validadas de antemão por situarem-se dentro dos paradigmas hegemônicos.

5) Os *laços afetivos* que aproximam as pessoas da comunidade e das instituições são fundamentais para a formação de *compromisso entre instituições educativas e comunidades* e tal cenário só é possível dentro de um processo que contempla o aumento da frequência e intensidade das experiências de convivência e participação horizontais. O processo educativo delinea suas necessidades e seus objetivos a partir de *relações vivas* que o conformam.

6) A *motivação* de uma equipe – de profissionais e colaboradores – depende não só da formação contínua e da melhoria das condições e dos ambientes de trabalho, mas também

do nascimento do sentimento de pertença a um lugar, de partilhar um imaginário coletivo comum, de *identificação do comum* que há entre as pessoas. Tais *lugares comuns* se desprendem tanto de tradições culturais supostamente atávicas como de epistemes tidas como universais: a *imprevisibilidade* é uma de suas tônicas.

7) O *tempo das relações subjetivas*, o tempo que considera as singularidades dos sujeitos em suas relações, que respeita os ritmos e dinâmicas próprias da cultura local do lugar, é elemento imprescindível para favorecer um engajamento não tutelado das pessoas.

8) A *vivência cotidiana do tempo*, nos processos de aprendizagem, nos modos de vida, nas relações entre as pessoas, na cultura que pulsa espontaneamente como forma de ser e estar no mundo, oportuniza conhecer e vivenciar outras culturas e racionalidades.

9) A apreensão das *dimensões simbólicas do tempo e das diferentes temporalidades* que coexistem numa mesma sociedade, ao se incorporarem nos processos educativos, pode transformar as formas de *(des)organizar os tempos de aprender*, de maneira que a aprendizagem não deve estar mais restrita ao que propriamente se pensa ensinar.

10) *As relações com a comunidade são multifacetadas e se modificam ao longo do tempo*, por isto, como outras relações, exige cuidados e movimentos de (re)aproximação, escuta e acolhimento ao outro, na busca por um novo equilíbrio necessário para acomodar objetivos e necessidades que se revelam no percorrer o caminho.

11) A *relação com a comunidade e o trabalho colaborativo* são aspectos interdependentes, de maneira que devem ser considerados, quando da formação da equipe, pela inclusão nesta de membros da própria comunidade.

12) As transformações nas práticas educativas vem da abertura ao *diálogo com culturas outras*, incluindo as *culturas infantis e juvenis* que são parte dessa diversidade cultural existente na sociedade como um todo, e também internamente aos grupos sociais específicos.

13) A *convivência com a diversidade* tem gerado muitas aprendizagens, rompimentos de estereótipos e ampliação da capacidade de *empatia*, do se colocar no lugar do outro. Nesse sentido, podemos afirmar que a noção de *descontinuidade/heterogeneidade cultural* deve ser um eixo inalienável das políticas públicas e dos processos educativos.

14) A *diversidade cultural* nas comunidades urbanas ou rurais não é apenas fonte de oportunidades e aprendizagens culturais, também é fator gerador de muitos conflitos. É um grande desafio, como uma maneira de vivenciar tais conflitos, o abandono do desejo de exercer controle social. *Aprender com o outro é condição fundamental para desabilitar estereótipos e preconceitos*.

15) Os *conflitos* podem ser resolvidos por *mediação* de determinadas pessoas ou instituições influentes na comunidade, mas também podem ser resolvidos com o *tempo...* o tempo passa e as pessoas vão percebendo que a existência do outro, de *singularidades diversas*, não é uma ameaça, mas, ao contrário, uma garantia de nossa própria existência. As *intervenções de mediadores*, muitas vezes vistas com naturalidade, podem ser problemáticas na medida em que inibirem a ampliação do leque de possibilidades dos aportes que a cultura pode sugerir à educação.



16) *Conflitos são oportunidades de aprendizagens* e mudanças, especialmente por nos confrontar com limites. *Limites* que são, também, fundamentados em aspectos da cultura, na medida em que nos importa, nos desafia e enriquece com a existência do outro.

17) As formas de organização dos coletivos ao longo do tempo devem se submeter a rearranjos, articuladas de forma espontânea e integradas à vida cotidiana da comunidade e suas *relações* com outros coletivos e instituições. *Não existe uma forma ótima ou racionalmente defensável de organização, independente do contexto.* Estruturas organizativas mais flexíveis podem estar a serviço da ampliação do escopo de escolhas feitas pela comunidade ao longo de sua trajetória de vida – permitindo a circulação de valores e o exercício de práticas que lhes sejam orgânicas.

18) É importante o estímulo ao *diálogo em rede* com instituições, organizações, sujeitos, grupos e coletivos da sociedade civil para ampliar as relações, as aprendizagens, as trocas de saberes e fazeres.

19) As *parcerias interinstitucionais* são meios importantes para trazer diferentes recursos às instituições: pedagógicos, materiais, tecnológicos, comunicacionais e financeiros. Mas, é preciso evitar constrangimentos e enquadramentos dos projetos educativos em parâmetro extemporâneos à construção resultante do processo colaborativo entre instituições e comunidades.

20) O importante no encontro entre instituições e comunidades é o favorecimento à criação de um *espaço-tempo para o conhecimento do “outro”*. Isso, por sua vez, demanda o reconhecimento das interdependências entre sujeitos distintos que são fundamentais para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das ações educativo-culturais. Isto pode se revelar terreno fértil para uma *gestão efetivamente participativa*.

21) Quaisquer acúmulos civilizacionais, em termos de conhecimento, devem servir como *referência de diálogo* e não como ponto de partida, ou seja, não ter como pressuposto inexorável uma episteme universalizada que deve ser mediada para lançar luzes às práticas sociais.

Como se pode notar, as proposições acima elencadas alimentam e se apoiam na noção de que “qualidade” só pode ser mensurada contextualmente. Daí a importância de se considerar, efetivamente, no desenho de políticas públicas, uma pluralidade de lugares de partida, sendo a imprevisibilidade dos processos educativos um valor que se revela positivo. Defendemos, portanto, que o respeito a essa diversidade, a não redução do outro ao mesmo, passa por um enfraquecimento da capacidade e do desejo de controle por parte do Estado. Estaremos, assim, nos abrindo à riqueza do que as culturas podem aportar à educação, de uma maneira tal que as próprias fronteiras entre uma e outra são turvadas. A tônica das políticas públicas, nesse sentido, está nas relações que se estabelecem entre lugares e atores singulares – não estando nem no Estado, como lugar que supostamente encarna uma consciência coletiva, nem em nenhuma particularidade específica. Para animar esse paradigma de política pública, defendemos, por fim, uma noção radicalmente heterogênea e descontínua de cultura.



## II. RELATOS DE PESQUISA

Em 2017, iniciado o projeto, realizamos oito missões de pesquisa de campo em territórios selecionados a partir de um reconhecimento prévio das características socioculturais do lugar e de informações qualitativas sobre experiências educativo-culturais nele desenvolvidas. As missões de pesquisa de campo desenvolveram-se dentro da perspectiva metodológica etnográfica chamada de “descrição densa” (Geertz, 1998). A construção dos dados mobilizou a formação de equipes de três, quatro ou mais pesquisadores/as, de acordo com cada contexto de pesquisa. Os métodos de construção de dados foram diversificados, envolvendo pesquisa documental com consulta de registros textuais e iconográficos das experiências; entrevistas individuais de informantes-chaves; entrevistas em grupo; rodas de conversa – que se diferenciavam das entrevistas em grupo por estas últimas serem conduzidas por pesquisadores a partir de roteiros abertos, enquanto nas rodas de conversa, apesar do tema ser proposto, os caminhos da discussão seguiam sem intervenção dos pesquisadores; e observação participante e não participante, com as equipes fazendo registros em áudio, imagem e utilizando caderno de campo.

Os textos a seguir representam um primeiro esforço de sistematização das missões de pesquisa, ainda que alguns deles sejam bastante resumidos, indicando o estado ainda embrionário das interpretações da equipe de pesquisa, enquanto outros avançaram significativamente na construção de interpretações. Contudo, este processo marca o início da difícil tarefa interpretativa de uma pesquisa qualitativa que teve a ousadia de operar com uma equipe interdisciplinar investigando tema de muita controvérsia entre pesquisadores das áreas de educação e de cultura.

Assim, os textos que se seguem são testemunhos do caminho metodológico seguido pela pesquisa. Como já explicamos anteriormente, este primeiro momento, das interpretações dos territórios investigados, serviu como base para a construção dos quadros teóricos interpretativos, presentes nos textos consolidados que antecedem esta parte, que foram aplicados ao conjunto dos dados empíricos da pesquisa, possibilitando, desta forma, uma interpretação geral dos achados da pesquisa, como se formassem um *continuum*, mas não um conjunto, visto que as interpretações finais apontam para as relações singulares entre educação e cultura, daí a não redutibilidade dessas a indicadores gerais.

Cada texto a seguir foi reproduzido com sua estrutura narrativa própria, não sendo submetidos, portanto, ao trabalho de consolidação teórico-metodológica como foram os textos anteriores.

## SANTA MARIA DA BOA VISTA, PERNAMBUCO: ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA, COMUNIDADE QUILOMBOLA, ESCOLAS DO CAMPO

*Carla Dozzi  
Glauce Gouveia*

No Território de Santa Maria da Boa Vista, foi vivenciado o chão dos assentamentos Safra, Vitória, Aquarius e da Comunidade Quilombola Tamquiús. A pesquisa de campo aconteceu no período de 15 a 21 de julho de 2017, em que foi possível vivenciar uma imersão no território, possibilitando observar e narrar algumas características dos três assentamentos e da comunidade quilombola, seus modos de viver, suas histórias de lutas e resistências e os desafios atuais inerentes ao território, junto às relações entre os sujeitos e as lideranças dos movimentos sociais envolvidos.

Durante a imersão no campo, utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa intervenção, na tentativa de contribuir com o desenvolvimento local do território a partir de demandas emergentes por sujeitos no território. Assim, demos início a uma série de oficinas, rodas de conversas, trilhas e entrevistas que se preocupavam no aprofundamento da convivência com os sujeitos. Nossa intenção não era, de nenhuma forma, nos tornarmos “os sujeitos do território”, mas aprofundarmos nosso entendimento acerca dos circuitos sensíveis que permeavam as relações sociais no ambiente. Desse modo, nas atividades desenvolvidas buscou-se dar destaque às diferentes narrativas, com o registro de falas dos sujeitos locais para pensar as dimensões analíticas propostas pela metodologia da presente pesquisa.

Nesse exercício, buscamos destacar fragmentos das narrativas e histórias para construir reflexões acerca de como os sujeitos vivenciam suas práticas culturais em seu cotidiano e como acontecem as diferentes formas de educar e seus processos educativos. Como constroem, mantêm ou transformam suas relações com a natureza, com os outros, com seus produtos e formas de produzi-los. Além disso, nossa preocupação girava em torno de compreender como se estabelecem as relações de poder e saber, identificando contradições, conflitos e aprendizagens.

Diante da extensão do território e da pluralidade política dos diferentes assentamentos, identificou-se a necessidade de uma maior possibilidade de comunicação. Tendo em vista a distância geográfica de tal território e a facilidade no acesso de equipamentos populares como o rádio, sugerimos como atividade cultural e formativa às lideranças do assentamento Safra a construção de uma rádio comunitária, que tivesse como programação conteúdos socialmente relevantes e construídos coletivamente pelos sujeitos do território. Fizemos isso por meio de uma oficina realizada por Ailton

Peste, que tinha como objetivo não somente a construção da rádio, como também a criação da autonomia dos sujeitos na produção de conteúdos e saberes locais. Os espaços oferecidos para a realização da oficina de rádio foram a Escola Municipal Francesco Mauro e um espaço concedido pela sede da Associação de Produtores Rurais do Assentamento Safra (APRAS).

Como uma ação complementar a esta atividade, realizamos uma trilha com uma das lideranças do assentamento, Seu Tuca – que está no assentamento Safra desde o início, o corte do arame –, partindo das margens do rio São Francisco, onde teve início a ocupação em agosto de 1995, com 2.204 famílias acampadas. Conversamos longamente com Seu Tuca, que descreveu detalhadamente todos os processos desde o corte do arame, a montagem dos barracos, quais eram as demandas, as necessidades do grupo e os desafios em organizar tantas pessoas.

Durante a trilha, conhecemos o pescador e barqueiro Hélder Coelho, morador da comunidade anterior ao acampamento, que, como ele afirma orgulhosamente: “tenho cinquenta anos de rio e fui um dos primeiros a apoiar a ocupação, fazendo a travessia das pessoas, carregando alimentos... Aprendi a viver no rio e a respeitar ele e as pessoas que dele precisam”. Contaram-nos também que na época existiam três principais lideranças: Milton, Levi e Jaime Amorim; que a maioria das famílias eram de trabalhadores rurais assalariados na fruticultura das grandes fazendas da região; e que à medida que ocupavam outras áreas, hoje assentamentos, foram redistribuindo as famílias por sorteios.

Outra atividade realizada foi uma roda de conversa com as mulheres da comunidade, em que estavam presentes 19 mulheres, de diferentes idades e expressões, entre jovens e idosas, com o olhar meio desconfiado, a maioria olhando para baixo. Os relatos foram diversos, entre risos e constrangimentos, situações de opressão e violência, mas também de solidariedade, de algumas lutas e tentativas de libertação, de enfrentamento dentro da família ou na comunidade, e dos julgamentos que sempre ocorrem.

Também foi realizada uma oficina sobre sustentabilidade e meio ambiente e uma roda de conversa com moradores da comunidade, na Escola Municipal Marcos Freire, que está sob a direção do gestor Miguel Raimundo da Silva. A maioria dos adultos e idosos vive há pelo menos 14 ou 19 anos no assentamento, e trataram de reconstituir as memórias e histórias da comunidade. Assim, com vista à análise, serão feitas algumas reflexões acerca das identidades coletivas, das diferenças intraterritoriais e de seus diferentes processos educativos.

## RECIFE, PERNAMBUCO: MOVIMENTO SALVE O CASARÃO, ESCOLA DE ARTE JOÃO PERNAMBUCO.

*Ana Emilia Castro*

*Karla Fornari de Souza*

*Samira Bandeira*

*Várzea: a potência no tempo e olhares...Um caminhar que se faz caminhando...*

Inicialmente, é preciso esclarecer que este texto não pretende realizar um histórico sobre o bairro da Várzea, nem mesmo um mapeamento de sujeitos, coletivos e movimentos culturais que nele existem, moram e atuam, pois isso seria uma tarefa quase impossível, pois o tempo de pesquisa é pequeno, diante da sua diversidade de sujeitos, ações e grupos culturais que movimentam a intensa e dinâmica vida comunitária no bairro da Várzea. Sempre faltaria alguém significativo para entrevistar e estabelecer diálogo, para contar sua história e sua teia de relações entre a cultura e a educação.

No caminho de eleger um movimento contemporâneo articulado por diversos sujeitos moradores do bairro da Várzea, onde as relações das práticas culturais e educacionais estão imbricadas, nos deparamos com o movimento do coletivo Salve o Casarão da Várzea, que vem se organizando a partir de diversas atividades na elaboração de um projeto coletivo com os demais moradores para a preservação, a ocupação e a construção de um espaço coletivo para a promoção da cultura no Casarão da Várzea.

No bairro da Várzea também foi escolhida a Escola de Artes João Pernambuco. A chegada à escola, como um território de estudo, deu-se por meio de uma caminhada de reconhecimento ao lugar, através de recomendações de moradores que referenciaram a escola como um lugar de memória coletiva e importância cultural e educativa por propiciar um ambiente de saberes que fortalece os sujeitos envolvidos.

A vivência de campo fez perceber que o sentido de importância da escola dar-se pela luta de resistência dos moradores da Várzea, através de uma mobilização para a ocupação de um espaço que estava sendo idealizado pela prefeitura do Recife para ter outro fim.

A Várzea tem sua origem histórica na ocupação e na colonização do território brasileiro desde o século XVI, atravessando a instalação dos engenhos à construção das usinas, e que, mais tarde, já em meados do século XX, foi visto como um local propício e estratégico para a construção da Universidade Federal de Pernambuco.

Este contexto histórico cultural permite compreender a origem do território da Várzea, a diversidade de pessoas e suas culturas – inicialmente indígena, africana e europeia – que ali se estabeleceram. Inserida no contexto da formação da cidade de Recife, imbricada na história da colonização brasileira, que ao longo do tempo vem nos revelando uma intrínseca relação entre história, memória, educação e cultura. Sendo

assim, a escolha do movimento Salve o Casarão da Várzea nesta pesquisa, como um movimento contemporâneo, nos permite falar do presente em pleno movimento sem perder as referências dos movimentos e ações que atuaram ao longo do tempo no bairro da Várzea. E neste sentido a história e a memória da construção da Escola de Arte João Pernambuco é parte significativa não só da história da Várzea, da luta de seu moradores, artistas e fazedores de cultura, como também foi e é um movimento inspirador para várias gerações que continuam lutando por espaços para as livres manifestações artísticas e culturais do bairro.

Neste sentido, a tessitura de relações na constituição deste território ao longo do tempo torna-se de fundamental importância para esta pesquisa no sentido de dar oportunidade para que a universidade possa compreender seu entorno à luz de novos olhares e perspectivas.

Assim foram definidos os seguintes princípios norteadores desta pesquisa de campo: *histórias das/os pessoas/lugares* – objetos, caixinhas de memórias, documentos e fotos; *enraizamento* – pertencimento individual/coletivo, construção de relações e vínculos; *mobilização/empoderamento* – ações, produções, movimentos e práticas artísticas e culturais; *germinações* – cultivo e trocas de experiências; e *cultos e crenças*.

A partir deste mapa temático do trabalho deste campo de pesquisa também foram identificadas pessoas importantes a serem entrevistadas a partir das relações já estabelecidas do Neafi com articuladores, educadores e artistas como o Índio Batera e Karla Fornari, que residem na Várzea, e Lula Eurico, morador do Arruado.

A pesquisa de campo se iniciou em março/abril de 2017 com a articulação do Índio Batera com alguns moradores do bairro da Várzea, que tinham atuações, em sua trajetória de vida, na área de cultura e educação, entre eles: professora Carmen, professora Antonieta, D. Carmen, Moisés, Priscila – na época articuladora do movimento Salve o Casarão da Várzea –, e outros sujeitos que foram surgindo a partir dos contatos com os primeiros. E assim foi se construindo uma teia de relações a partir das vivências e dos contatos entre os sujeitos, como também a partir das observações participantes realizadas no bairro durante o Festival de Inverno da Várzea (FIV – ano VIII – 25 e 26 de agosto de 2017) e a festa colaborativa realizada no Casarão Magitot, com a presença do Som na Rural e a banda Matalanamão (03 de setembro de 2017). Dessas observações participantes, chegamos a outros sujeitos, como o Tank – morador da Várzea e articulador de vários movimentos culturais no bairro –, João Ricardo – professor de geografia da rede municipal de João Pessoa, nascido e criado na Várzea, professor de Capoeira –, Professor Pernã – morador da Várzea e professor de capoeira –, Professor Betão – professor de Capoeira há trinta anos no bairro da Várzea –, Carol e Vanessa – criadoras do grupo de coco Mulungu e participantes do Maracatu Real da Várzea –, que muito contribuíram para a pesquisa de campo, nos trazendo

elementos importantes sobre as atividades e os coletivos do passado e do presente do bairro da Várzea, fornecendo pistas para compreender a complexidade de relações e movimentos culturais estabelecidos no bairro ao longo do tempo.

Na Escola de Arte João Pernambuco, inicialmente, utilizamos como recursos à pesquisa exploratória a plataforma de distribuição digital de vídeos *Youtube* e o sítio de pesquisa Google. O *Youtube* nos apontou diversos vídeos, sendo uns que exibiam apresentações das linguagens artísticas ministradas na escola, enquanto outros apresentam o movimento de reivindicação por parte de diversos atores da escola, requerendo melhorias nas condições física e material da escola. Além desses vídeos, também foram encontrados registros de denúncias de descaso da gestão municipal e protestos exigindo a permanência administrativa da escola como fazendo parte da Secretaria de Educação, em oposição à proposta da gestão de colocá-la na Secretaria de Juventude.

Localizamos também o sítio oficial da escola (<http://escolajoaope.6te.net/>), em que nas últimas postagens comentam-se sobre uma reportagem ([www.folhape.com.br/EMAJPE](http://www.folhape.com.br/EMAJPE)) que teve significativa repercussão em jornal de grande circulação, a qual noticia o início de uma reforma na escola. A postagem (<http://escolajoaope.6te.net/?p=512>) anterior repercute o grande número de compartilhamentos conseguidos – mais de trezentos – no *Facebook* com postagem que também relata problemas encontrados na escola.

O sítio oficial, além de desatualizado, tem diversos itens no seu menu sem nenhuma informação, como é o exemplo do Menu Professores (<http://escolajoaope.6te.net/?cat=18>). Além disso, não foram identificados descrições sobre a história da escola.

Assistimos aos vídeos sugeridos pelo *Youtube*, e, de início, a impressão é a de que temos uma escola com uma riqueza e uma especificidade em sua formação – Teatro, Dança, Música e Artes Visuais –, tanto em nível de Nordeste quanto em nível de Brasil, que sofre com a falta de investimentos e apoio da gestão municipal para funcionar e cumprir sua função educacional e social. As reportagens encontradas no *Google* são, basicamente, sobre a abertura das matrículas dos cursos oferecidos aos novos alunos, apresentações e eventos abertos ao público.

Após a pesquisa exploratória, iniciamos a pesquisa de campo utilizando como procedimentos metodológicos a observação direta *in loco*, a entrevista aberta e posteriormente a semiestruturada. Nesse processo foram realizadas cinco entrevistas abertas como forma de reconhecimento do espaço e das pessoas, além de cinco semiestruturadas de forma mais diretiva com sujeitos, tendo os seguintes critérios: tempo na escola, função distribuída entre professores e gestores da escola. Escolhemos a Escola João Pernambucano por ser um espaço de resistência, que tem como foco de atuação as artes, possibilitando um ambiente de educação formal por meio de encontro com diversos sujeitos e suas experiências de saberes.

Nas dependências da Escola de Artes João Pernambuco as entrevistas foram realizadas entre os dias 10 de Agosto e 5 de setembro de 2017. Além das entrevistas



semiestruturadas com a gestão pedagógica e os professores, também tivemos a oportunidade de dialogar no espaço com a comunidade escolar, no caso específico mais representada pelos funcionários e estudantes, no momento em que nos abordavam, procurando nos conhecer e os que permitiram serem conhecidos.

As entrevistas narrativas junto com as pesquisas de campo realizadas permitiram interceptar as histórias individuais em suas teias de relações coletivas, a partir da convivência dos sujeitos no cotidiano, em que as manifestações culturais, por meio das artes em suas diferentes linguagens e formas de organização, confluíram para a promoção do encontro entre as pessoas e ainda possibilitaram a aproximação das mesmas em torno dos seus pontos de convergência, como as pessoas que participam do maracatu, da capoeira, do grupo de coco, do esporte, da Escola de Arte João Pernambuco e, mais recentemente, do movimento Salve o Casarão da Várzea.

Além da pesquisa de campo, em que foram realizadas entrevistas narrativas, observações e observações participantes, também foram realizadas pesquisas bibliográficas em textos, livros e vídeos na internet que nos proporcionaram o acesso a informações prévias a respeito do bairro da Várzea, da sua memória e da sua história, como também sobre os movimentos e manifestações culturais presentes no bairro da Várzea. Especificamente, o movimento Salve o Casarão da Várzea possui uma série de vídeos no *YouTube* – ver referências bibliográficas – bem explicativos sobre sua origem, formas de organização, atividades realizadas e horizonte de luta.

Ao longo da pesquisa de campo, foi possível perceber que a Várzea, enquanto território de pesquisa, surge e vai se configurando a partir da sua dimensão simbólica, da experiência vivida por seus sujeitos a partir da formação de uma identidade com que falam de seu lugar de pertencimento, de um território de memórias e afetos, do que é ser “varzeano”, do que é ser um morador da Várzea, e não como um lugar compreendido a partir de uma delimitação administrativa da prefeitura municipal do Recife. Halley (2014), em sua pesquisa sobre a definição de bairro, observa

a dimensão simbólica e subjetiva que o fragmento urbano carrega consigo na geografia humanista cultural, sendo compreendido como uma porção do espaço caracterizado pelas sociabilidades engendradas no seu interior e pelas particularidades que o individualiza. Outro aspecto diz respeito à ausência de coincidência entre os limites administrativos do poder municipal e àqueles delimitados e tomados como verdadeiros pelo sentimento coletivo dos moradores. (Halley, 2014, p. 46)

Um lugar de fala simbólica repleto de subjetividade atrelado a aspectos da memória, da expressão da cultura, da arte, de uma forma de ser e viver em comunidade, neste local, às margens do rio Capibaribe, chamado Várzea. Um território vivo como um corpo, que

tem seu coração compreendido na Praça da Várzea, na rua da feira, no pátio da igreja e seus arredores são como veias por onde transitam e moram os sujeitos deste lugar, sendo estes o sangue e o oxigênio em contínuo fluxo, sangue/oxigênio-membros-veias-coração.

E para compreender a Várzea, seus processos, suas ações e seus movimentos é preciso compreender o presente revisitando seu passado, para entender suas temporalidades históricas e, como nos coloca Haley (2014), para entender a sua construção de identidade para além de uma forma ou formato estabelecido,

(...) mas sim ao longo de um processo histórico de envolvimento do indivíduo com o bairro, tomando como foco de compreensão o “coração” ou núcleo simbólico do lugar. Aqui entendido como espaço de expressiva magnitude, caracterizado por uma trama de relações constituída por um conjunto de enredos e representações sobre os quais se assenta o conteúdo concreto da vida. Construindo o cotidiano e a personalidade do bairro a partir da concentração de diferentes aspectos referentes à paisagem, à ocupação histórica, à convivência social, ao sentimento de pertencimento, ao nome do lugar, dentre outros aspectos, que associados acabam por denotar um “gênio” ao bairro no contexto de uma cidade. (Halley, 2014, p. 46)

Assim, o bairro da Várzea tem uma vida própria, uma dinâmica singular, e até um clima mais ameno e fresco comparado às outras áreas do Recife, por estar na beira do rio.

Com efeito, o bairro urbano é aqui também compreendido como um microcosmo, um lugar de existência coletiva em contato imediato com o mundo e com suas metamorfoses, mas que, todavia, ainda preserva sua essência enquanto lócus de vivência íntima, demarcado e consagrado afetivamente por seus moradores em profundas relações de familiaridade, vizinhança e compadrio. É ainda apreendido como portador de identidade própria, resultante de uma fisionomia particular e de uma convivência social específica, cujos moradores externam as singularidades do lugar através de uma consciência coletiva de pertencimento. (Halley, 2014, p. 46)

As entrevistas e o encontro com os sujeitos da Várzea expressam sua identidade e seu sentimento de pertencimento com o lugar, onde todos exaltam a Várzea como o melhor lugar do Recife para morar, por sua rede de relações, ações, história e memória.

### ***A Escola de Arte João Pernambuco***

“E aqueles que foram vistos dançando foram julgados insanos por aqueles que não podiam escutar a música”. **Friedrich Nietzsche**

A Escola de Arte João Pernambuco é reconhecida como a única, entre a região Norte e Nordeste, que oferece música, artes visuais, dança e teatro como cursos de artes

num mesmo espaço, o que lhe torna singular. Existe há 26 anos no bairro da Várzea, na cidade do Recife. O seu nascimento se deu a partir de um projeto comunitário no ano de 1987 que iniciou na Praça da Várzea para crianças e idosos, e depois, em 1991, os moradores envolvidos no processo, por iniciativa própria, resolveram ocupar um casarão onde até hoje está funcionando. Somente em 1993 a escola foi oficializada como uma unidade da rede municipal de Recife.

Desta forma, a Escola de Arte João Pernambuco é fruto de uma luta organizada por um grupo de moradores ligados às práticas artísticas e culturais que já tinha um histórico de encontros e atividades educativas na Praça da Várzea durante a década de 80. A luta continua até hoje, pois, apesar de a escola estar vinculada à prefeitura, o sucateamento é visível, mas a coordenação tenta garantir a sua eficiência.

Entre os educadores envolvidos no processo de mobilização comunitária, o professor Luiz França se destaca como uma significativa liderança na Várzea. A intenção da ação comunitária era oferecer momentos de atividades educativas de artes, através da música, para as crianças, jovens e idosos que geralmente tinham tempo livre, visando promover outros tempos e trocas de experiências, para propiciar a integralidade dos sujeitos.

“A escola, ela começou a partir de uma demanda da população na praça da várzea, então a Praça da Várzea ela foi construída também em um contexto dos movimentos de cultura popular, a praça é um local de resistência, ela tem uma importância ela é o coração do bairro” (Elizama – coordenadora pedagógica).

A arquitetura do casarão onde a escola está inserida remete a uma configuração de casa de vila rural, uma característica do bairro da Várzea, pela sua história na formação social de engenhos, sítios e chácaras. Mesmo com as reformas para ampliação do espaço, não houve intervenção na arquitetura do casarão, foi construído um novo prédio na lateral como ambiente de salas de aulas adequado à proposta de ensino, e por trás deste um anfiteatro. Constatamos que a estética arquitetônica se diferencia do padrão comum das escolas da rede pública.

A escola funciona em três turnos – manhã, tarde e noite –, com os cursos de artes e também com as oficinas de coral e alfabetização para adultos. E, segundo a gestora e professora Maria Auxiliadora, atualmente há 21 professores efetivos e 22 professores estagiários. Tal situação promove sérios prejuízos à profissionalização dos estudantes e reforça o sentimento de descaso e abandono por parte do executivo municipal. Por ser uma escola de artes, não está contemplada formalmente no PDE – PDDE<sup>1</sup> – por não ser escola de nível fundamental ou técnico, passando por muitas dificuldades na sua gestão financeira e ficando refém do jogo político a nível municipal.

---

<sup>1</sup> PDE – Plano de Desenvolvimento de Educação e PDDE – Programa Dinheiro Direito na Escola.

Esta realidade tem conexão com os relatos dos estudantes, quando apontam a falta de condições plenas para os estudos dos cursos. Professores, funcionários e alunos convivem com obstáculos cotidianos provocados pelo sucateamento material – salas, instrumentos, acervo de estudo, refeitório, etc. – pela ausência de manutenção e aquisição de novos materiais. Soma-se a isto a falta de concursos públicos que possibilite à escola a contratação de professores efetivos. Se, por um lado, há muito reconhecimento e gratidão de alunos e funcionários com a dedicação e o esforço dos estagiários, por outro todos reconhecem que a escassez de professores efetivos prejudica a escola em diversos aspectos, sendo o mais ressaltado a descontinuidade da formação dos alunos em virtude do fim de contrato dos estagiários.

Segundo o professor Ricardo, o último concurso realizado que trouxe professores a escola foi em 1994, “*A escola está funcionando basicamente com estagiários, o número é pequeno demais!*”. Foi relatado por estudantes que, apesar das dificuldades, percebem que há professores empenhados na mobilização pelos direitos dos estudantes a uma educação pública de qualidade, fazendo-se necessário o envolvimento de todos, alcançando os objetivos e a missão da escola.

### ***Dimensões do olhar – Vivências e experiências temporais***

A experiência do tempo é uma construção histórico-cultural, e a partir desse pensamento pode-se afirmar sobre a formação social da Várzea, pela sua história imbricada na cultura popular, tendo em vista a significativa relação com a memória coletiva dos trabalhadores dos engenhos durante o ciclo da cana-de-açúcar, que esse processo de resistência cultural está fortemente enraizado no território, ultrapassando o tempo cronológico, potencializando o tempo das relações subjetivas, que valoriza o ritmo e a dinâmica do lugar. Entre outras palavras, trata-se do tempo que considera as singularidades do território, dos sujeitos em suas relações.

Em nosso encontro com os sujeitos que habitam a escola, identificamos em suas narrativas elementos também vistos em nossa pesquisa exploratória pela internet. As dificuldades encontradas pelos estudantes para realizarem sua formação nas linguagens oferecidas pela escola são uma realidade constante, diária. Igualmente para aqueles que são os educadores neste processo, que encontram dificuldades com instrumentos e ambiente educacional limitador para realização plena de sua missão.

Se, por um lado, há diversos fatores que limitam o trabalho dos educadores, por outro há um forte sentimento de persistir, de continuar mesmo diante das dificuldades impostas. Há uma percepção – talvez pela histórica resistência da escola construída em sua gênese – de que é na superação destas dificuldades que ela irá se reinventar e resistir. A professora Maria Auxiliadora deixa isto bem claro quando diz “*a gente luta para existir e resiste para continuar existindo!*”

A escola João Pernambuco tem uma estreita relação com os moradores da Várzea, pois sua gênese se deu com projetos sociais que buscavam atender às demandas da própria comunidade tendo entre os seus idealizadores e executores moradores desta mesma comunidade. Havia uma relação orgânica entre a escola e a comunidade no seu início, pela própria história de sua construção e pelo espaço de gestão ocupado por um morador e idealizador da ação social que deu origem à escola. Com a oficialização, a escola passa ter outra dinâmica relacional, seguindo o sistema de educação formal da rede municipal, que vem se distanciando da proposta inicial, uma vez que, no momento, a participação da comunidade está mais restrita às atividades festivas e à representação de dois moradores da comunidade no conselho escolar.

Hoje, quase que a totalidade dos estudantes é de outros bairros, até de outros municípios do estado de Pernambuco. Hoje, poucos educadores/professores são moradores do bairro da Várzea. Trabalhando na escola João Pernambuco desde 1992, quando o projeto passa a ser gerido pela prefeitura do Recife, o professor Ricardo Pires esclarece que

E também alunos das cidades vizinhas, e até pessoas que vem de Nazaré da Mata, Carpina, Feira Nova... tem aluno de Feira Nova. Eles vêm para cá pois nas cidades que eles estão não tem, correm para cá. E essas cidades vizinhas todas.

Cientes da importância dos moradores da comunidade na escola, a atual gestão da escola busca restaurar estes laços:

A principal questão pra mim, hoje, é a importância de fortalecer esse mecanismo de diálogo, de escuta com a comunidade da escola, com a comunidade do entorno da escola. Só conseguimos ter uma escola com mais qualidade, com trabalho pedagógico efetivo, se conseguirmos amadurecer melhor o diálogo com o conselho, com o bairro da Várzea e com as práticas culturais (ELIZAMA MESSIAS)

Os laços histórico-culturais que unem a escola com o território da Várzea são entendidos como fundamentais para a própria existência da escola. Da mesma forma, há uma compreensão de que a participação e a representação dos moradores nos espaços de gestão contribuem para que a escola possa, também, atender às demandas culturais e artísticas da comunidade – dentro, é claro, do que é papel e potencial da escola João Pernambuco. A coordenadora pedagógica Elizama expressa:

Porque não é [somente] um diretor, um professor ou um coordenador, mas juntos fazemos com que a escola nela tenha uma parte das demandas dela atendidas; sem esse engajamento sem essa abertura e esse envolvimento

com a comunidade e com as outras instituições de arte e cultura, por exemplo a Universidade e outras que sabemos que tem na nossa cidade, fica muito difícil. (ELIZAMA MESSIAS)

A preocupação de dialogar em rede e na rede com instituições, organizações, sujeitos, grupos e coletivos da sociedade civil para ampliar as relações, as aprendizagens, as trocas de saberes e fazeres é fundamental à escola e de grande relevância para manter pulsante os objetivos sociais da escola João Pernambuco. Essa forma institucional de relação da escola com o seu território está presente na fala da coordenadora pedagógica:

[...] então temos um conselho que não é paritário quantitativamente, mas que tem uma representatividade de cada segmento em que as pessoas que se candidataram da comunidade são pessoas que estão de alguma forma envolvidas em um processo cultural da comunidade, então acho que isso já é um ganho para escola nesse diálogo com o território, com a comunidade com as práticas culturais que existem aqui, não é simplesmente ser membro porque tinha que ter uma pessoa, são pessoas que estão culturalmente envolvidos no trabalho da Várzea e na militância também, por mais cultura, mais espaço, acho isso relevante. (Elizama Messias)

O depoimento da coordenadora, de certa forma, demonstra a sua inquietação perante a pouca presença da comunidade na escola, e em busca de reconquistar a relação de vínculo com os sujeitos do lugar, nesse sentido, ela ressalta que a constituição de um conselho escolar tendo representantes da comunidade pode ser considerado um recomeço de diálogo.

### ***Dimensões do olhar – A partilha do sensível no horizonte discursivo***

O teatro como linguagem artística, que faz pulsar uma vida, exige por parte dos sujeitos uma ação política e estética no sentido da “partilha do sensível” (Rancière), que acontece, por exemplo, a partir da identificação do sujeito com o curso de teatro.

“o curso de música forma instrumentista, eu vejo como uma coisa muito solitária, é você com o instrumento o tempo todo, não trabalha em grupo, trabalha em alguns momentos na escola, mas é uma coisa individualista, as vezes eu pergunto você vai ao cinema? Vai a teatro, porque é preciso alimentar sua arte com arte, você não pode se isolar com o seu instrumento”. (Maria Auxiliadora – vice-gestora)

A fala de Auxiliadora contempla os conceitos de partilha do sensível de Rancière, no que se refere a duas artes – música e teatro. Para ela, os estudantes de música apresentam comportamentos mais individualistas, sendo a maioria mais “instrumentistas”, fazendo entender que eles estão mais preocupados em dominar uma técnica.

Enquanto que a linguagem teatral potencializa uma partilha que trabalha o coletivo, de certa forma envolve e desenvolve um sentimento de pertencimento com o lugar – escola – e a preocupação com o engajamento de todos, uma vez que a escola tem toda uma história de resistência e memória. Podemos afirmar que, a partir do depoimento da professora Auxiliadora, tem-se uma ação política (Rancière) que desenvolve sentimentos de coletividade, resultando numa integralidade entre os envolvidos na linguagem teatral, possibilitando uma aproximação maior entre os estudantes e os moradores do entorno da escola.

A especificidade de ser uma escola onde a organização por faixas etárias e séries não é necessária, mas sim o período formativo nas Artes, proporciona encontros geracionais e de classe social diferenciada na experiência pedagógica de diversos formadores da escola. É comum encontrar turmas nas diversas artes que apresentam estudantes idosos junto a adolescentes e jovens; sujeitos que estão no doutorado no ensino superior ao lado de outros estudantes que não concluíram ou estão finalizando o ensino médio. A professora Liane Rafaelle – estagiária de Dança –, a este respeito, faz o seguinte comentário:

Aqui eu tenho uma experiência de estar com alunos de várias classes sociais, não é porque é de escola pública que a gente vai selecionar alunos carentes, de classe média baixa, ou de classe média alta ou até mesmo de escolaridade muito baixa, existem, mas essa experiência de mesclagem de eu ter esse acesso ao mesmo tempo de diferentes classes, de diferentes idades também está sendo muito importante pra mim né? Como é bom está aqui nessa escola vivenciando isso. (Liane Rafaelle)

A mesma professora relatou que tinha a expectativa de encontrar, por se tratar de escola pública, estudantes que mal tivessem escolaridade de ensino médio. Encontrar estudantes com escolaridade mais avançada exigiu dela um esforço de levar mais informações históricas e culturais sobre o conteúdo ministrado, contextualizando e provocando debates críticos sobre, por exemplo, a dança brasileira contemporânea. Na mesma linha, a professora Auxiliadora complementa que

A escola promove sempre atividades inserindo todos os cursos para que possa haver interação entre todos. Temos alunos de todas as classes sociais, o que vem de carro, o que vem a pé, de bicicleta o que vem de ônibus do interior, pois a escola excede a região metropolitana; classe social e carro não são critérios para o aluno deixar de participar do curso, o direito é estendido a todos. Temos alunos muito carentes mas também temos médicos, desembargador, essa troca é muito importante e também tem aqueles que querem preencher o tempo, como o pessoal da terceira idade e socializar suas experiências. (Maria Auxiliadora).

Com o processo de colonização, a escola foi formatada com princípios de fragmentação da experiência de vida social e humana, utilizando a separação dos sujeitos

em gênero, em faixa etária, cor, classe social. Durante as entrevistas, identificamos que o processo de intergerações e de realidades sociais diferentes é destacado como um aspecto positivo da escola, pois, segundo relatos de diversos estudantes, a convivência com a diversidade tem gerado muitas aprendizagens, rompimento de estereótipos e ampliação da capacidade de se colocar no lugar do outro. Nesse sentido, podemos afirmar que a troca de saberes entre os sujeitos promove uma humanização nas relações, dialogando com as concepções de Charlot e Rancière.

A troca de experiências e reflexões potencializadas em sala de aula promovem mudanças significativas na própria percepção do trabalho da professora e de sua própria visão de sociedade.

[...] o que me enriqueceu mais, foi a busca de cada vez mais de pesquisar, de chegar a ficar inquieta, de ter inquietações sobre o mesmo tema em que eu abordei. E eles começaram a me abrir a mente e de chegar a querer até me questionar com alguns professores meus da universidade. Querer correr mais, de me aprimorar mais, porque foram inquietações que eles despertam em mim também [...] eu não esperava isso! (Liane Rafaelle)

Há uma troca fecunda entre os saberes e diversos sujeitos, que vai além do conteúdo ministrado e provoca inquietações. Em outras palavras, trata-se de um processo dialógico em que as subjetividades, tais como histórias de vida, memórias e narrativas, se cruzam formando uma teia de sentidos de aprendizado.

### ***Dimensões do olhar - Vínculos afetivos***

Partindo do princípio de que um ambiente escolar é constituído de normas e acordos de convivência que estabelecem regras, durante as entrevistas identificou-se um conjunto de ações não instituídas realizadas por artistas e educadores populares, gerando conflitos que levaram a um afastamento de muitos deles da escola. Os conflitos existiram e ainda estão presentes, porém com algumas ações educativas inseridas como atividades complementares, a exemplo do projeto Portas Abertas e Abril para as Artes, realizados no decorrer do ano, que vem proporcionando uma interação como uma forma de diálogo entre escola e comunidade.

Em relação ao distanciamento entre a escola e a comunidade, segundo percepção da coordenadora tem-se que “[...] de fato existe uma resistência a cultura popular dentro da escola que está cristalizada que está materializada no currículo na própria organização do espaço” (ELIZAMA). E para ela esta resistência vem sendo justificada pela relação entre o uso inadequado do espaço e os grupos culturais envolvidos no processo, quando afirma:



[..] se o uso do espaço estava acontecendo de forma incorreta, vamos pensar coletivamente em uma forma correta de como usar esse espaço e não abolir completamente a prática cultural dentro da escola. Eu percebo que existe uma estratégia discursiva para justificar a não incorporação dentro do espaço da escola da cultura popular, pode até ter havido erro por parte do grupo do bairro, mas que não justifica a eliminação disso enquanto sendo importante para a escola, para a cultura, para o Estado. Estamos em um território cultural e que não temos um diálogo efetivo com esse território. (Elizama).

Por outro lado, apesar das dificuldades de convivência na escola entre grupos de pensamentos antagônicos quanto às visões de mundo, à importância e ao papel da arte para o universo de sujeitos que se fizeram presentes, há hoje uma compreensão de uma retomada nas relações dos diversos segmentos artísticos culturais da Várzea. Neste sentido, vem-se buscando reatar laços afetivos e efetivos entre os grupos no território vivido numa dinâmica que potencialize um processo de indução pedagógica. Para Elizama,

O horizonte para efetiva prática pedagógica da qualidade da nossa escola é o engajamento cultural e artístico do nosso bairro como primeiro espaço de nosso território e de nossa cidade, o horizonte para se ter uma prática mais estruturada é a partir disso na minha opinião. (Elizama Messias)

Num esforço para ampliar a participação e o envolvimento de moradores do entorno, a atual gestão escolar tem pensado estratégias, e reconhece que o diálogo é fundamental para que a escola possa desenvolver processos educativos em arte, que precisa fortalecer os laços com a comunidade, ou melhor, o território de onde foi engendrada, e que não por acaso é referência em cultura popular na região metropolitana de Recife.

A principal questão pra mim hoje, é a importância de fortalecer esses mecanismos de diálogo de escuta com a comunidade da escola com a comunidade do entorno da escola. Só conseguimos ter uma escola com mais qualidade, com trabalho pedagógico efetivo se conseguirmos amadurecer melhor o diálogo com o conselho, com o bairro da Várzea e com as práticas culturais. (Elizama Messias)

O importante é estreitar os laços, aproximar os sujeitos – sua potência territorializada e orgânica – a promover qualidade de vida, a promover formação de compromisso entre escola, sujeitos e território. É a partir da ideia de corresponsabilidade, de coletividade, em que todos são convidados a contribuir com a escola a partir dos seus saberes e fazeres que se pretenda a participação, pois:

Não é [somente] um diretor, um professor ou um coordenador, mas juntos fazemos com que a escola nela tenha uma parte das demandas dela atendidas; sem esse engajamento, sem essa abertura e esse envolvimento com a comunidade e com as outras instituições de arte e cultura, por exemplo a Universidade, e outras que sabemos que tem na nossa cidade, fica muito difícil. Continuaremos sendo até o dia que a prefeitura decida fechar, isolados com um monte de problemas, mas com um potencial grande, com práticas interessantes, porém que não conseguem avançar. (Elizama Messias)

É neste sentido que se pretende a participação, produzir encontros que produzam vida, que produzam arte, que produzam sentido à existência.

### ***Movimento Salve o Casarão da Várzea***

O chamado Casarão da Várzea é um casarão antigo, único prédio do estilo chalé romântico com dois pavimentos do Recife, abrigou a terceira e última sede do Hospital Magitot<sup>2</sup>, de meados da década de 1950 ao final da década de 1960, o primeiro hospital odontológico da América Latina. O artigo de Barbosa (2007) e os relatos dos sujeitos narram que, após a desativação do hospital, uma família<sup>3</sup> ocupou o Casarão e morou em uma casa na área externa – jardim do casarão – até meados da década de 1990. Em 1992 aconteceu um incêndio, o que causou a destruição do telhado e do assoalho do prédio, culminando para o abandono da área pelo poder público, tornando-se um casarão antigo, abandonado, na esquina do coração da Várzea, na rua da feira, esquina com a praça da várzea, oficialmente rua Azeredo Coutinho, esquina com a Praça Pinto Damásio.

O Casarão da Várzea é citado em todos os relatos e entrevistas como um espaço de convivência desde que o hospital odontológico foi desativado. Um espaço frequentado pela juventude – de diferentes gerações – para encontro, diálogo, práticas artísticas, práticas de capoeira, um espaço de convivência e, por alguns, para o uso de diversas substâncias psicoativas. Também um lugar utilizado por aqueles que ainda possuem cavalos nos arredores do bairro, um local onde podem alimentá-los com capim, água e o repouso à sombra das árvores do jardim do Casarão. Mesmo abandonado pelo poder público municipal, o casarão sempre foi um espaço utilizado como um espaço de circulação por alguns moradores da Várzea.

Antes da organização e da apresentação do movimento intitulado “Salve o Casarão da Várzea”, no início de 2016, já existia um movimento espontâneo – não organizado, com ações sistemáticas – em torno da ideia de tombamento enquanto patrimônio histórico e

---

<sup>2</sup> Fonte: BARBOSA, Virgínia. *Hospital Magitot*. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

<sup>3</sup> No vídeo Casarão da Várzea em ruínas, disponível no *YouTube* (Link de acesso: [https://www.youtube.com/watch?v=Yq-aD7y\\_sws](https://www.youtube.com/watch?v=Yq-aD7y_sws)), Marcos José (cabelereiro) conta que seu avô morou nesta casa, nos jardins do Casarão, por quase quarenta anos, até ser expulso pela prefeitura municipal.

recuperação do Casarão, no intuito de que ele fosse restaurado para ser transformado em um mercado público que também poderia ser utilizado como centro cultural do bairro da Várzea, para uso da comunidade de maneira geral, como nos relata Barbosa (2007).

As entrevistas evidenciaram que mesmo sendo um espaço de convivência coletiva o prédio estava em estado de abandono e depredação até 2016. Muito lixo, com foco de doenças como dengue, chicungunha e zika, entulhos, mato alto e sendo utilizado para o consumo de substâncias psicoativas.

A comunidade percebe a necessidade de intervenção, o que fica evidente na entrevista de João, pois as pessoas começam a perceber a necessidade de fazer uma ação para a preservação, a limpeza e a ocupação do Casarão, mas não sabiam como e o que fazer.

(...) percebemos que este espaço do Casarão estava ficando insalubre, estava trazendo problemas de doença, de violência, estava sendo tomado pelo descaso, pela depredação e etc...e foi preciso intervir e nós não sabíamos como... E houve a chegada do Levante Popular da Juventude aqui no bairro, e o Levante Popular na cidade percebeu que seria interessante montar uma célula no bairro da Várzea, justamente para fortalecer este processo de identificação cultural que eles perceberam. A chegada do Levante agrupou e somou com mais gente, com um formato de mutirão, e assim a gente decidiu realizar, tomamos coragem de fato, pelo anseio que a gente tinha e aí a gente decidiu intervir. E esta intervenção se deu por meio deste coletivo, do coletivo Salve o Casarão da Várzea, fomentando reuniões, ações, tentando sensibilizar a comunidade, mas esse sim a gente encontra um grande conflito, um grande conflito na disputa de poder, de personalidades aqui do bairro, tem um vereador, que tem um mandato, que se acha dono do bairro, que quer impedir a nossa atuação porque a gente questiona muito a forma como a gestão se colocou aqui no bairro. (João Ricardo – Entrevista realizada em 26 de agosto de 2017)

A fala da Priscila também evidencia esta “inquietação coletiva” de ocupar este espaço com as atividades e brincadeiras culturais que já aconteciam no bairro, na rua da feira e na praça da várzea:

Olhar para esse casarão que começou de uma inquietação coletiva das pessoas da cultura que frequentam a Rua da Feira de estar fazendo as brincadeiras culturais na rua, enquanto esse espaço estava aqui ocioso, do lado, completamente abandonado e esquecido. Então, a partir desse incomodo coletivo a gente começou a dizer, olha, vamos começar a ocupar esse espaço, vamos procurar saber a quem pertence o prédio, em que pé anda qualquer projeto que possa existir em relação à restauração ou de proposta, essa proposta que você falou anteriormente de construção do mercado público, que isso foi proposta de campanha dessa gestão que está na prefeitura do Recife, mas que veio já da gestão anterior e começamos em janeiro de 2016 a fazer reuniões de um grupo, um coletivo que hoje

a gente chama de Casarão da Várzea para pensar intervenções para esse espaço e pensar como a gente poderia pressionar o poder público para olhar para esse espaço, desde abril de 2016 a gente faz atividades aqui dentro, tanto atividades de limpeza e cuidado, quando a gente entrou aqui era só mato, muito lixo, muito depósito de lixo, basicamente não dava nem para circular nessa área aqui (...) até porque para construir essa cultura de cuidado em uma comunidade é processual não é em uma intervenção pontual, a gente compreende isso e desde abril de 2016 a gente realizou vários mutirões e várias brincadeiras culturais que envolvem bingo comunitário, que envolve dia das bruxas, dia das crianças, sambada de coco, forró, várias brincadeiras para trazer a comunidade para esse espaço, para que a própria comunidade possa olhar para aqui e dizer, aqui é um espaço que tem um potencial e que deve ser ocupado pela própria comunidade. (Priscila – Salve o Casarão da Várzea – Abril de 2017)

As falas de Tank, João e Betão, como também a fala de Abissal<sup>4</sup>, apontam para um elemento importante sobre o início do movimento organizado “Salve o Casarão da Várzea”, que se deu no início de 2016, e não está presente na entrevista da Priscila, pois fazem referência à organização do movimento, a partir da necessidade de inserção do movimento social Levante Popular da Juventude<sup>5</sup> no bairro da Várzea. Ou seja, percebe-se que houve uma união de interesses comuns da organização de um movimento social de juventude com os interesses das pessoas da comunidade da Várzea ligados, principalmente, às práticas e manifestações de cultura como a capoeira, o maracatu e outras atividades.

Na sua entrevista, Tank evidencia que o movimento Salve o Casarão da Várzea conseguiu reunir os diversos movimentos culturais existentes no bairro em torno de um horizonte comum, em que podiam esquecer suas diferenças e se unir em prol de algo comum, de uma causa maior, para um bem de todos.

Então, eu entrando no Levante, eu disse, a gente precisa aquecer esta parada aí, de uma forma que dê pra galera cair [chegar]....Tem um lugar ali, que precisa de uma atenção, que se agente tomar esta atitude, todo mundo vai abraçar a ideia, a ideia que eu já tinha ouvido falar, do ideal convocante, uma ideia onde todo mundo esqueça suas diferenças, porque vale a pena apoiar aquela ideia lá e esqueça suas diferenças. A gente idealizou, pensou, conversou, trabalhou isso. E minha ideia era essa, alguma coisa que venha agrupar a galera, independente de suas diferenças....e eu vivendo aqui na Várzea, olha...a gente vive aqui

---

<sup>4</sup> Abissal é o dirigente do Maracatu Real da Várzea e esta fala sobre o Casarão está disponível no vídeo do *YouTube* **TEMAS #4: # SALVE CASARÃO DA VARZEA** (Link de acesso: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_mSv8GAZscg](https://www.youtube.com/watch?v=_mSv8GAZscg)).

<sup>5</sup> O Levante Popular da Juventude é uma organização de jovens militantes voltada para a luta de massas em torno da transformação da sociedade. Somos a juventude do projeto popular, e nos propomos ser o fermento da massa jovem brasileira. Somos um grupo de jovens que não baixam a cabeça para as injustiças e desigualdades. A nossa proposta é organizar a juventude onde quer que ela esteja. Deste modo nos organizamos a partir de três campos de atuação: frente estudantil, frente territorial e frente camponesa. Fonte: <http://levante.org.br/>

produzindo brincadeira na Rua da Feira, entre Praça, Rua da Feira, pátio da igreja, este é um terreno nosso...a Praça....(Tank – Entrevista realizada em 29 de agosto de 2017)

Tank, João Ricardo e Betão, ao contextualizarem este momento de organização da ação no Casarão com a chegada do Levante Popular da Juventude, fazem uma conexão a partir das formas de organização do movimento social – que já possui uma organização própria – com as formas de organização dos diversos grupos culturais que existem na Várzea – cada um à sua maneira – que confluíram para a organização e a construção do movimento Salve o Casarão da Várzea a partir de mutirões, panfletagem, ocupação do espaço, organização de festas, brincadeiras, como também o acampamento, que ocupou o casarão por 30 dias contra a derrubada da torre da caixa d'água e a intransigência da gestão municipal em dar início a uma ação no Casarão sem diálogo com a comunidade do bairro.

Assim, o movimento Salve o Casarão da Várzea nasce de um horizonte comum dos moradores da Várzea em ocupar um patrimônio histórico do bairro, da cidade, que estava abandonado e ocioso, no intuito de pressionar o poder público para um diálogo com a comunidade para realizar a recuperação e a instalação de um mercado público que sirva para os comerciantes da rua da feira, como também para os grupos culturais e para toda a comunidade da Várzea. É interessante observar também que a fala de Priscila nos permite perceber que as ações realizadas no Casarão transcendem a necessidade de ocupação do espaço, pois são vistas como atividades com o intuito de sensibilizar e conscientizar a comunidade, de “construir uma cultura do cuidado”, tendo a consciência de que esta construção é processual e leva tempo, por isso da manutenção das ações periódicas de cuidado e atenção com o espaço e com o oferecimento de diversas atividades. Observa-se, assim, uma intencionalidade educativa no fazer e na construção das ações desenvolvidas no Casarão e o envolvimento da comunidade indo além da realização das atividades só para a ocupação do espaço.

Nas falas, principalmente da Priscila e do João, como nos vídeos do *YouTube* (*links* disponíveis nas referências), é óbvio perceber que o Casarão é um espaço de conflito e disputas devido a vários fatores, entre eles a disputa de projeto Feira Livre *versus* Mercado Público, como também a presença de um vereador do bairro que vem atuando como “dono do bairro” – nas palavras de João Ricardo –, querendo impedir as ações do coletivo Magitot devido a divergências de opiniões em relação aos projetos citados. Estes conflitos emergiram na campanha eleitoral municipal de 2016, em que este projeto da Feira Livre foi encabeçado pelo vereador e pela atual gestão – reeleita em 2016 –, que diziam ter um projeto, com uma obra já orçada para execução. “Projeto” este sem nenhum diálogo com a comunidade de moradores do bairro, que chegou até a instalar

uma placa com o valor da obra e “iniciar” a derrubada da torre da caixa d’água. Abaixo se pode verificar a presença desta disputa de projetos e interesses, por meio da entrevista realizada com a Priscila, uma das articuladoras do movimento Salve o Casarão da Várzea.

Nesse processo a gente descobriu que o Casarão é um imóvel especial de preservação, que é um tipo de tombamento da Prefeitura do Recife que se tornou um imóvel especial de preservação em maio de 2015 e que havia um processo, um projeto para a construção de um mercado público que depois a gente descobriu que era um projeto para a construção de uma feira livre para trazer a feira para dentro do casarão, mas que só previa um projeto para o terreno e não para o casarão, ignorando completamente o patrimônio histórico e cultural do casarão como patrimônio biológico que tem aqui dentro, pode ver que tem várias árvores nativas que tem uma vegetação importante para a cultura ambiental, para o patrimônio ambiental e em outubro de 2016, perto da campanha esse projeto de construção da feira livre começou a ser executado aqui dentro sem nenhum diálogo com nenhum setor da cultura, nenhum comércio, nem o Salve Casarão e já iniciaram a obra derrubando parte da torre da caixa d’água que nós entendemos que também é parte do patrimônio. O argumento da prefeitura era de que a caixa d’água não era parte do patrimônio e por causa disso começou a derrubar. Quando a gente percebeu que estava havendo demolição, a gente acionou o Ministério Público com o Promotor Ricardo Coelho, que é Promotor do Ministério Público, é responsável pelo patrimônio cultural e ambiental, denunciando que estava havendo destruição do patrimônio histórico de um equipamento que era tombado pela própria Prefeitura e a própria Prefeitura estava deteriorando. Quando ele tomou conhecimento dessa demolição, ele embargou a obra imediatamente. Então, desde outubro de 2016 a obra que a Prefeitura previu para esse espaço, para a construção de feira livre, orçada em aproximadamente 1,3 milhões está parada porque a exigência do Ministério Público é que se for fazer qualquer intervenção dentro do terreno, precisa necessariamente prever que o Casarão mantenha-se preservado, prevê que ele não vai ser comprometido e qualquer obra que se faça no terreno sem garantir o mínimo de segurança, de estrutura compromete o patrimônio histórico que é o Casarão. Nessa ação que o Ministério Público abriu, o último repasse que a gente soube, a gente nunca foi convidado para participar dessa audiência, embora nós que tenhamos feito a denúncia da degradação do patrimônio...Não fomos comunicadas de nenhuma audiência, embora a gente depois tenha ido procurar o Promotor várias vezes para perguntar em que pé anda o processo, mas ele permaneceu sem nos convidar, mas pela Lei de Acesso à Informação, a gente tem acesso ao processo. Tem uma assessoria jurídica popular de alguns advogados que se colocaram para nos auxiliar e eles têm acompanhado o processo. O que a gente soube do último repasse é que a Prefeitura apresentou uma contraproposta que previa fazer algumas escoras no prédio para garantir que ele não caia, mas que a Prefeitura argumenta que não tem recurso para restaurar o Casarão, porque a Prefeitura compara essa restauração do Casarão à restauração

do teatro do parque, dizendo que para fazer a restauração do Casarão precisaria de cerca de 12 milhões de reais, o que a gente sabe que não é a verdade, que nem se compara a restauração desse prédio com a do teto do parque que além de ser um prédio histórico, têm várias obras primas lá dentro que precisam ser restauradas também. Mas a gente tem acompanhado esse processo e na medida que o processo caminha, a gente continua fazendo atividades aqui dentro para trazer a comunidade para dentro desse espaço, para reivindicar conosco esse espaço para a própria comunidade. O nosso pleito é que se construa um mercado público aqui no terreno que aloque e comece a informar o que está no entorno do Casarão e que o Casarão seja um espaço para cultura, daqui da Várzea, para os grupos de capoeira, Maracatu, bloco lírico, de break, que seja um espaço usado para a cultura daqui do bairro. Nesse período a gente começou um processo de construir uma rádio comunitária por entender que a comunicação popular, ela é muito importante para a gente chegar a dialogar com a comunidade. (Priscila – Salve o Casarão da Várzea)

Este trecho da entrevista e os vídeos no *YouTube* deixam evidente que o Casarão Magitot é um espaço de disputa política. E, na visão deles, foi usado no curso do processo de disputa eleitoral de 2016 de forma “oportunista”<sup>6</sup> – como é dito num dos vídeos disponíveis no *YouTube* – para a obtenção de votos para vereador e prefeito para a reeleição da atual gestão municipal na capital. Passada as eleições, o Casarão continua sem nenhuma ação e projeto efetivo por parte da prefeitura municipal do Recife.

Na fala de Priscila também fica evidente as ações do movimento Salve o Casarão da Várzea em dialogar com o poder público, por meio de advogados, a partir dos trâmites burocráticos impostos pelo Estado: “tem uma assessoria jurídica popular de alguns advogados que se colocaram para nos auxiliar e eles têm acompanhado o processo”. Entretanto na sua fala também é evidente a falta de resposta das estruturas do Estado em dialogar com a comunidade, quando evidencia que o movimento Salve o Casarão nunca foi convidado para nenhuma audiência com o poder público.

Diante disso, compreende-se que o movimento Salve o Casarão da Várzea passou por vários momentos e processos “internos” da sua auto-organização, em diálogo com os acontecimentos “externos”, considerando a conjuntura política e social, pois sua criação se dá em 2016, quando o país vive uma crise política intensa, em que diversas escolas e universidades do Brasil estão sendo ocupadas por estudantes para garantir o direito a uma educação pública de qualidade. São momentos políticos como estes que exigem uma maior organização e ação dos movimentos sociais e da sociedade como um todo para lutar e resistir em prol de garantir os direitos democráticos conquistados até então e de se posicionar diante do seu horizonte de luta política.

---

<sup>6</sup> Vídeo 1. VOCÊ SABE O QUE É OPORTUNISMO??? – Salve o Casarão da Várzea – <https://www.youtube.com/watch?v=gEiunyjcnE1>. Acesso em 22 de agosto de 2017.

Percebe-se, assim, que o movimento Salve o Casarão da Várzea também passou por diversas fases, desde sua criação até a atualidade, completando quase dois anos de existência. Neste sentido, foi possível identificar uma trajetória de ascensão no momento em que é criado e se constitui enquanto movimento organizado pela comunidade, que se reúne com periodicidade para planejar e construir suas ações e estratégias de luta, em que há certo número de pessoas e grupos diversos mobilizados e envolvidos, dispostos a contribuir com o movimento, o que gerou as ações, como os mutirões de limpeza e plantio, festas, cine paredão e brincadeiras populares, culminando com o acampamento dos 30 dias. Um momento de injeção máxima de energia de todos – e de cada um individualmente e, às vezes, mais de uns do que de outros – que estão envolvidos nesta causa, e, logo depois de um movimento intenso, os conflitos internos se evidenciam e também vem o cansaço e a (auto)reflexão de suas próprias ações – individuais e coletivas –, como é possível ver na fala de Tank, na necessidade de recolhimento para uma reflexão, permeada por diversos sentimentos:

Eu estava muito mais ativo há uns 6 meses atrás no Levante e na Consulta, eu dei uma parada pra respirar, depois do Movimento Salve Casarão, eu quase que endoidava, dei uma parada eu fiquei muito magoado, decepcionado com um monte de coisas, de seis meses pra cá, que aconteceu isso comigo... Cansei de estar na frente da lança.....(Tank – Entrevista realizada em 29 de agosto de 2017)

Então, nessas diversas fases e momentos do movimento, ao longo de sua existência, percebe-se certo desgaste e esfriamento das ações, ao tempo que as pessoas também sentem a necessidade de cuidar de outros aspectos das suas vidas particulares e de fazerem uma reflexão crítica de suas ações enquanto indivíduo e enquanto grupo e coletivo. E neste sentido observa-se uma diminuição do ritmo das ações, da periodicidade das reuniões, e assim o formato de organização do movimento vai sofrendo transformações ao longo do tempo e vai se ajustando aos tempos de vida e à dedicação que seus integrantes podem oferecer ao coletivo, de acordo com suas possibilidades reais no decorrer de seu cotidiano.

As atividades continuam acontecendo, mas assumem um ritmo mais lento, de acordo com a disponibilidade de cada um. As reuniões e ações tornam-se mais pontuais, que acontecem em prol de uma ação específica, como as festas em datas comemorativas, como o dia das crianças, o dia das bruxas, como também a festa de lançamento do novo disco da banda Matalanamão, para arrecadar fundos para a criação da rádio comunitária Magitot.

E, assim, o movimento assume um fluxo de expansão e recolhimento, de aceleração e desaceleração como o fluxo da vida. O movimento está lá, presente na memória e no cotidiano das pessoas que frequentam e circulam pelo casarão no cotidiano da vida no bairro da Várzea, ora as pessoas se juntam e se entusiasmam para realizar as ações coletivas



no Casarão, e quando isso acontece reaquece o sentimento de coletivo. E ora as pessoas se dissipam e vão injetar energia nas suas vidas particulares e em outros coletivos do qual fazem parte, como o grupo de capoeira, o maracatu – que estava se organizando para a festa de comemoração dos seus 20 anos de existência –, a sambada de coco entre outros.

Agora um ponto de reflexão interessante é observar que quando se dá arrefecimento da participação do movimento social organizado, no caso o Levante Popular da Juventude, há uma reorganização das formas de organização do movimento Salve o Casarão, que passa a estar mais próximo das formas de organização dos grupos de cultura presentes no bairro, que acontecem de forma mais espontânea, integradas à vida da comunidade, e com uma temporalidade mais próxima ao cotidiano da vida de viver e relacionar-se em comunidade.

É preciso esclarecer que durante as entrevistas e observações, apesar do movimento Salve o Casarão ser o alvo, o ponto de chegada da conversa, os relatos foram repletos de digressões a respeito da vida, história, memória, configurando a narrativa de cada uma das pessoas entrevistadas no bairro da Várzea, a respeito dos diversos movimentos, ações e atividades culturais que existiram e outras que continuam existindo ao longo do tempo. Sendo assim, o movimento Salve o Casarão da Várzea se insere neste conjunto de histórias que compõem as narrativas do lugar, e não é possível analisá-lo isoladamente de seus contextos social, político e cultural e sem considerar as narrativas passadas e presentes sobre a Várzea, pois tudo está, de alguma forma, conectado. Assim, integramos aqui, para compor esta análise, uma breve sistematização de alguns eixos e dimensões do olhar elencadas como importantes para o corpo desta pesquisa, como já explicitado na metodologia, sendo eles: Eixo 1: Vivências e experiências temporais; Eixo 2: A partilha do sensível no horizonte discursivo; Eixo 3: Vínculos afetivos; e Eixo 04: Relações intra e extragrúpicas.

### ***Dimensões do olhar – Vivências e experiências temporais***

As narrativas de alguns sujeitos, principalmente os mais velhos, estão permeadas pelas referências históricas, pontuadas pela sua periodização linear na constituição do território pernambucano, quando remontam ao período da colonização portuguesa para contextualizar a origem da Várzea, a partir da instalação dos engenhos de cana-de-açúcar no século XVI. Percebe-se assim que a constituição de uma identidade de pertencimento do que é compreendido como Várzea constitui-se a partir de uma memória histórica coletiva das vivências e experiências dos antepassados.

O movimento Salve o Casarão surge explicitando a necessidade de restauração do prédio do Casarão Magitot falando da sua importância enquanto patrimônio histórico, enfatizando seu estilo de construção arquitetônica, por se tratar do único prédio no estilo chalé inglês construído no início do século XX e da necessidade de preservar, não só o prédio em si, mas sua história e sua memória.

O movimento do Casarão ele é um anseio da sociedade do aqui do bairro, por melhoria no Casarão histórico, que tem aqui, que foi o primeiro hospital odontológico da América Latina, é um casarão histórico em estilo inglês, do início do século XX, mais um tipo de uma construção característica daqui, que não tem mais aqui no Recife, por a gente perceber que isso é um patrimônio interessante da nossa memória, que ele não é construído no início do século, mas ele toma este formato de casarão no início do século, por que ele é, talvez, desde o início, da chegada da colonização portuguesa aqui no Recife, no Brasil, a Várzea tem esta idade, aqui foram formados vários engenhos, porque a gente está do lado do rio Capibaribe, que era a via de penetração, porque antes não existiam estradas, então aqui nós tivemos três engenhos, este ponto aqui também já foi uma igreja antigamente, ele esta no livro da Várzea, que você pode consultar, escrito por um varzeano também, que foi importante para esta memória, que é um médico, Marcos, que é irmão de Luiz de França, então este papel das lideranças culturais aqui do bairro, irmão da Professora Antonieta, do Mestre Corisco da capoeira, são todos irmãos, é um grupo de irmão, que tem o educador Leonel, também muito querido aqui na Várzea. (João Ricardo – Entrevista realizada em 26 de agosto de 2017)

O tempo é compreendido como uma dimensão importante da narrativa quando traçam uma trajetória linear da histórica ocupação da Várzea, como também constroem suas narrativas a partir das ações e dos movimentos realizados pelos sujeitos que por lá passaram e dos que ainda continuam. Trazendo à tona a compreensão cotidiana do tempo a partir da convivência entre os sujeitos, que circulam e moram num mesmo lugar por longos períodos de tempo. Transformando esta dimensão do tempo num processo de aprendizagem dos modos de vida, das relações entre as pessoas, da cultura que pulsa espontaneamente como uma brincadeira, como uma forma de ser e estar no mundo.

A fala de Tank retoma a experiência do movimento cultural liderado por Luiz de França que culminou na formação da Escola Municipal de Arte João Pernambuco, que, de certa forma, inspirou, a partir da sua experiência e da sua conquista, a organização de outros movimentos culturais que aconteceram na Várzea, sendo o mais contemporâneo o movimento Salve o Casarão.

A burra da Várzea, um dos movimentos culturais mais antigos, burra de Seu Dida... Eu já tinha uma certa experiência com uma tentativa de movimento que a galera fez antes...Luiz de França fez uma onda dessas com a cultura aqui na escola e não tem como não acontecer uma onda com o Casarão...a gente bebendo de toda esta gama dele mesmo, tendo aprendido com ele a aproveitar os espaços artístico e culturalmente...a gente não vai ficar quieto, a gente vai ser inquieto mesmo....assim com estas coisas todinhas que eu estou te falando....Vou te contar uma coisa para você ver como é tudo um círculo mesmo. Luiz de França é irmão do mestre de capoeira da gente [Mestre Corisco], que é irmão de Antonieta, que é irmão de um padre daqui

da Várzea, que o irmão dele também escreveu um livro sobre a Várzea.  
(Tank – Entrevista realizada em 29 de agosto de 2017)

A fala de Tank, de João Ricardo, como a fala de Betão, uma geração que hoje tem entre 36 e 50 anos, compõem a narrativa de pessoas que vivenciaram as atividades e os movimentos culturais da Várzea nas décadas de 70, 80, 90 e 2000. Participaram e constituíram diversos grupos como o grupo de capoeira, de teatro (o Teatro Popular da Várzea – TPV – e o Grupo), de maracatu, como também acompanharam o movimento liderado por Luiz de França, na praça da Várzea, que deu origem à Escola de Arte João Pernambuco. Por esta trajetória vivenciada no território, estas pessoas falam de seu presente contextualizando com suas experiências passadas que compõem parte do que são hoje e do que continuam fazendo, como Betão, que há 30 anos é professor de capoeira na Várzea. Ou mesmo como o João, que também é professor de capoeira, que ao falar da intersecção entre cultura e educação fala da luta e da organização da Escola de Arte João Pernambuco, durante a liderança e a gestão do Luiz de França. Assim percebe-se que as histórias, memórias e experiências passadas pelas pessoas e pelos coletivos são valorizadas na constituição de outras ações e organizações coletivas do bairro, como uma inspiração, de forma quase que orgânica ao seu fazer e se relacionar no território, pois as expressões da cultura, nas suas diferentes linguagens, mas, principalmente, através da música, são a expressão da sua forma de ser e estar, de organização e convivência em comunidade.

A partir disso, é ousado dizer, mas é nítida a compreensão do tempo e dos acontecimentos ao longo dele, como valores que conduzem suas práticas e as experiências do fazer cultural. Elas estão imbricadas nas práticas educativas, que acontecem de forma espontânea pela própria prática deste fazer cultural, seja no maracatu, na capoeira, na burra de Seu Dida, no boi da mata, ou no próprio movimento Salve o Casarão.

De certa forma as gerações mais antigas estão sempre presentes nas manifestações e brincadeiras contando aos mais jovens as histórias e trajetórias do passado, uma forma de transmissão de memória, histórias e conhecimento que se dá na oralidade, na prática da brincadeira e da manifestação cultural, que em algum lugar o tempo também é compreendido na sua dimensão simbólica de honrar os que vieram antes, sua ancestralidade, que por ali passaram, suas ações e conquistas em suas diferentes formas de organização por meio das manifestações culturais, seja a capoeira, o maracatu, os grupos de coco, os afoxés, como o movimento de arte e cultura na praça, o grupo de teatro, e a própria história e memória da luta pela Escola de Arte João Pernambuco.

### ***Dimensões do olhar – A partilha do sensível no horizonte discursivo***

Este segundo eixo das dimensões elencadas, neste contexto, se conecta diretamente com o primeiro, pois os valores e o que é considerado importante, não só para o

coletivo Salve o Casarão como também para outros grupos da cultura na Várzea, estão relacionados com as ações, os coletivos e as pessoas que vieram antes, que tiveram sua trajetória, fizeram sua parte, deram sua contribuição na organização, nos movimentos e nas lutas do passado no bairro da Várzea.

O espaço da Praça da Várzea é um local público de convivência social intensa, onde todos se encontram e possibilitam o compartilhar de um espaço coletivo e sua organização para uso de todos, como a elaboração da agenda de dias da semana e horários para cada grupo, para contemplar a diversidade de grupos e suas diferentes formas de manifestação. Por exemplo, na sexta à noite é dia do break, do hip-hop; no sábado à tarde e à noite é dia do ensaio de maracatu, um espaço de convivência e sociabilidade, do fazer e aprender juntos. O local onde é possível aprender música e outras práticas, gratuitamente, em praça pública.

Como é possível observar na fala de Tank, o espaço da praça, e principalmente no sábado, no dia do maracatu, é um lugar de encontro, aprendizados múltiplos e articulações entre os grupos, “no maracatu, sábado ali....todo mundo se encontra no maracatu, capoeira, grupos de coco, a galera que faz articulação....os grupos se encontram e articulam um bocado de coisa ali no sábado...”.

Já a Carol e a Vanessa, que estão há cinco anos no maracatu, falaram da importância desta prática na sua formação cultural, não só no aprendizado da música e dos instrumentos, mas o quanto abriu suas mentes para a compreensão da cultura e suas práticas artísticas. Atualmente, além de participarem do Maracatu Real da Várzea, elas têm o grupo de coco Mulungu, que se apresentou no palco da VIII Festival de Inverno da Várzea (FIV).

Além disso, é preciso perceber a intencionalidade formativa que está presente nas ações realizadas na Várzea, mas que ao mesmo tempo não está explícita no discurso direto, mas aparece na sua prática, na ação direta, o que podemos chamar de práticas educativas que são processuais e acontecem ao longo da vida, e no fazer das ações e manifestações culturais etc.

Um exemplo disso já foi citado em relação ao movimento Salve o Casarão, observando que suas ações não têm só o intuito de ocupar o espaço do Casarão com atividades, mas sim que o fazer das diversas atividades e festas neste lugar despertem uma “construção da cultura do cuidado”, nas palavras de Priscila, que tem a consciência que esta é uma construção processual e tem a intencionalidade que estas ações sensibilizem e conscientizem a comunidade, que ela também se sinta parte desta história e deste fazer.

Já outro exemplo é o Festival de Inverno da Várzea, que já esta na sua oitava edição, que se inicia como uma festa de comemoração do aniversário de Betão – professor de capoeira – e com o tempo vai se tornando uma ação coletiva, um festival de música, com as bandas do bairro da Várzea. Se olharmos à primeira vista, vemos apenas a apresentação

de uma diversidade de grupos e estilos musicais que estão presentes no território da Várzea, mas, se olharmos por traz do palco, o movimento da produção necessária para tudo acontecer, veremos que o FIV também é uma grande escola ao longo dos anos, como coloca João:

Aí esta coisa de construir o Festival surge na realidade de uma coisa inusitado, que é o aniversário do Mestre Betão, mestre de capoeira aqui do bairro, e da integração e o respeito que todos tinham por ele, só que quando a gente olhou em volta tinham muitos mais de 20 grupos. Então o que a gente vai fazer com isso? Vamos realizar um festival, vamos seguir o aprendizado que tinha sido colocado pra gente como uma coisa exitosa, porque este festival não visa somente divulgar a cultura e arte, pelo contrário, ele é formativo também em processos de educação não formal na construção de operadores de som, de iluminadores, de rolders e todo um aparato que existe para que o festival de fato aconteça. E o interesse da juventude em tudo isso aí, porque, talvez, eu entenda, que a escola hoje, no formato que ela existe atualmente, ela é desinteressante para o jovem. Principalmente, depois dos aspectos da globalização que vem trazendo muita coisa, muita novidade, as tecnologias, então a gente vive nesse processo de transformação da sociedade também um paradoxo em relação ao avanço que a educação teve neste tempo. Mais uma vez eu vou exaltar o papel da liderança, Betão, o mestre de capoeira, muito querido da galera, ou por ter sido seu aluno, ou por ter participado com ele em outras produções musicais, com músicos. Betão também é músico, tem uma experiência legal, por aí a fora....Todos eles, que faziam parte do círculo de amizade, cada um foi buscar seu caminho esse caminho, e muitos deles com a produção cultural, com a produção musical, ou músicos, ou técnicos de som e etc... E quando a gente olhou tinha um grupo de músicos e tinha um grupo de profissionais da produção musical, então nossa ideia de integrar tudo isso visa fortalecer esta cultura do bairro, e a meu ver está sendo esquecida pelas autoridades, a gente vê enormes shows acontecendo, sem nenhuma referência, com pessoas sem nenhuma referência com o bairro, nenhuma proximidade, com cachês altíssimos. Enquanto que a galera que passou por um processo de luta, de resistência não tinha oportunidade. Então a gente pensou e resolveu construir esta oportunidade, e esta construção se deu a partir de nossos próprios integrantes, membros, eu conheço alguém que trabalha com palcos, com som, com iluminação e a partir disso a gente foi nos articulando e realizando o festival, FIV. Ele não tem este formato grande que você está vendo em 2017, ele começou muito pequeno, com dois microfones e duas caixas de som, mas a vontade da gente de fazer, isso foi bastante importante nesse processo. Mas isso toma um pé porque, porque todos se vislumbraram nisso aí, porque muitos grupos que surgiram no bairro, por este processo de identificação neles estar melhor construído, ou mais fortalecido, eles optaram... então a gente quer se apresentar, coloca meu nome, eu quero participar, então tem muito da doação de cada um, o quanto cada um pode se doar para que isso aconteça de fato. E o que é mais legal, é que este processo a partir do quarto, quinto ano começou a chamar a atenção de outros bairros. Então cada vez mais, e de

Camaragibe, que é nosso vizinho aqui da zona oeste. (...) O festival ainda mantém o nome, mas a grande política de festival em todas as regiões ela foi abandonada, enfraquecida, tornando somente o Festival de Inverno de Garanhuns um expoente muito grande, por ser uma cidade de clima mais frio, interessante, atraía muitas pessoas e etc... e já acontecia a 27 anos. Mas inspirado nessa construção dos festivais, resolvemos fazer o nosso, para também trazer para o público nosso potencial comunicador, para também poder trazer uma mensagem, que muitas vezes não era passada, em outros espaços que a gente tinha. Têm também as manifestações culturais aqui do bairro, que a gente integra com as comunidades, que são os bois, boi da mata, boi teimoso, durante o carnaval a gente também se integra. Então esta coisa da festa, muito mais do que somente o lazer, aponta para outro aspecto da construção social do fortalecimento dos coletivos. E isso é bem interessante. (João Ricardo – entrevista realizada em 27 de agosto de 2017)

Este trecho da fala de João traz aspectos interessantes sobre o processo de realização, do festival em si e da sua capacidade formativa de jovens, em outras áreas da produção musical, que vão além do aprendizado da música e dos instrumentos musicais. E ainda sobre a forma de ensinar fazendo, que a formação dos sujeitos enquanto técnicos da produção musical se dá em pôr a mão na massa, na realização do festival em si, com os técnicos de som, iluminação etc.

Outro elemento de crucial importância que emerge aqui é a festa. A festa não é só um espaço de lazer, de diversão e descontração, a festa também é o organizar, o produzir e o realizar a festa, tem o antes, o durante e o depois. Assim a festa também pode ser vista como um lugar de representação da realidade, de união entre os sujeitos, um espaço de integração, um momento educativo desde a sua concepção, organização, vivência e partilha em grupo e finalização, uma forma de construção social e do fortalecimento dos fazeres coletivos, como diz João.

A festa é uma potência em que se manifestam diferentes habilidades dos sujeitos, que compartilham deste espaço de vivência cotidiana desde os sábados no maracatu, os dias de capoeira, o transitar pelo bairro, pela praça e pela rua da feira, e assim a festa surge como elemento agregador de diversos grupos, movidos pela vontade e pelo desejo do fazer. E aos poucos este compartilhar de saberes, momentos, aprendizados e convivência social intensa vão contribuindo para a construção de uma identidade coletiva do bairro da Várzea, onde se dão estas partilhas do sensível e vão se construindo estes horizontes discursivos, que apesar das diferenças também corroboram o fortalecimento de vínculos afetivos e sentimento de pertencimento coletivo.

### ***Dimensões do olhar – Vínculos afetivos***

Pode-se dizer que as manifestações culturais, os movimentos e as organizações existentes no território da Várzea são frutos de uma intrínseca relação entre os sujeitos que lá convivem nas suas relações cotidianas, permeados pelos vínculos afetivos de sociabilidade

e, muitas vezes, até de vínculos afetivos por suas relações familiares consanguíneas. É possível perceber o vínculo afetivo de pertencimento e de formação identitária que se dá simplesmente pelo fato de ser “varzeano”, de ser um morador da Várzea. Um vínculo que agrega a comunidade e dissolve muitas diferenças e conflitos existentes entre os grupos culturais, os diversos movimentos, ou em determinadas ações pontuais.

Um exemplo disso são as diversas narrativas de diferentes sujeitos quando narram suas histórias de vida que se desenrolam na Várzea – como local geográfico, mas também enquanto lugar simbólico –, percebendo seus vínculos de relações e sociabilidade interligados entre os sujeitos. Dentre as narrativas, podemos citar a da professora Antonieta sobre sua história de vida, de ser nascida e criada na Várzea, que desde pequena quis ser professora da escola Cândido Duarte, realizou seu sonho sendo professora da escola por 25 anos, viveu as brincadeiras culturais que aconteciam na Várzea desde pequena, criou o Bloco Lírico Várzea do Capibaribe, fez seu casamento na igreja com uma festa pública no pátio da mesma em 1987, além disso todos os seus irmãos são ligados à arte e à cultura e foram lideranças de movimentos culturais na Várzea, como Corisco, o mestre de capoeira, o Marcos Sobrinho médico e autor de um livro de histórias sobre a Várzea – Várzea: lembrança de um tempo que se foi –, e o Luiz de França, ator e liderança do Grupão – grupo de teatro –, do Teatro Popular da Várzea (TPV), do movimento de aulas de arte e música na praça, que deu origem à Escola de Arte João Pernambuco.

Enfim, a geração de pessoas mais antigas no bairro expressa sua teia de relações afetivas de forma muito mais imbricada aos grupos e às manifestações culturais, tendo a Várzea como um lugar de moradia, de trabalho, de lazer, de intensa convivência social em todas as esferas de suas vidas. Isso aparece muito forte na fala do Betão, do Tank, do João Ricardo, da D. Rosa, da Prof.<sup>a</sup> Antonieta, da Prof.<sup>a</sup> Carmen, do Seu Moisés, enfim, todos falam da intensa relação comunitária vivida na Várzea em tempos passados. Já na geração mais nova isso não é possível observar de maneira tão evidente, mas no momento que se inserem nos grupos e movimentos culturais que têm certo tempo de existência e relevância na Várzea elas passam a conhecer esta história e a admirar estas pessoas que são personalidades, mestres e lideranças do bairro. E, a partir do conhecimento desta memória, reconhecendo-a como constituinte do que são hoje, enaltecendo o sentimento de pertencimento de ser um morador da Várzea.

Exemplo disso é próprio movimento Salve o Casarão da Várzea, que reúne diferentes gerações em suas diversas ações e seus grupos culturais, movimentos sociais, comerciantes locais, pessoas da comunidade em torno de um “ideal convocante”, como diz Tank, em que as pessoas dirigem o olhar para suas semelhanças e não para suas diferenças, potencializando suas ações para um bem comum para a comunidade da Várzea, e este bem comum também é construído pelos vínculos afetivos cultivados

nas relações pessoais e entre grupos e atividades diversas da manifestação da cultura popular. O primeiro vídeo do movimento Salve o Casarão da Várzea<sup>7</sup>, quando problematiza o conflito existente entre o projeto da prefeitura “Feira Livre” e o projeto comunitário “Mercado Cultural da Várzea”, ao contar que o vereador e também morador da Várzea, David Muniz, quer colocar o nome do pai dele na tal Feira Livre, Well – narrador dos vídeos sobre o Casarão – contesta perguntando “quem é o pai dele?” – e ainda fazem uma ressalva, “com todo o respeito à memória do pai e de todos os moradores da várzea” –, mas, diante da possibilidade de homenagear alguém, o vídeo faz uma lista de nomes das pessoas envolvidas nas atividades coletivas e culturais do bairro como Luiz de França, Prof.<sup>a</sup> Antonieta, Mestre Dida, Lula Eurico, Prof. Pernã, Betão, Prof. Edelson, Amauri Cunha, Seu Fernando do Boi da Lagoa, Manuel Ferreira, Abissal entre outros. Isso não quer dizer que tudo sejam flores e que as pessoas e os grupos não tenham conflitos, discordâncias, diferenças e até brigas entre si, todavia, perguntado sobre os conflitos existentes, João responde:

Tem conflitos sim, este processo, como todo processo humano, não deixa de ter conflitos. A resolução dos conflitos, talvez esta seja a parte mais interessante. Eu talvez me considere um pouco mediador disso, mediador de alguns conflitos, que existem no grupo. Agora isso vem da minha formação de professor, de saber lidar com estes aspectos, um pouquinho, por a gente também está lidando com conflitos entre as pessoas nas escolas, em todos os espaços que a gente transita então esta minha experiência contribui um pouco nisso, mas nem sempre a gente consegue este dialogo. E por isso eu chamo a atenção para a questão da identidade do bairro, porque este bairro nos une em torno disso, porque muitas vezes os conflitos não são resolvidos por alguém ou mediados por algo, mas são resolvidos por si mesmos, pelo tempo... Por a gente perceber que aquilo que nos une é muito maior do que aquilo que nos diferencia. E saber que diante deste lado da cultura, a gente precisa se unir, e diante deste entendimento, faz com que os conflitos, não que eles tenham uma auto solução, mas que já apontem para uma solução, a partir da manifestação destes conflitos. Eles já apontam, é um horizonte que a gente já sabe que a vai acontecer, porque todos que aqui moram tem um objetivo em comum talvez, que é consolidar esta herança cultural que é a Várzea que durante a algumas gestões municipais foram esquecidas... A Várzea tem este nome, uma identificação que não é tão próxima do povo, e agente percebeu, e nós enquanto povo? Estamos fazendo o que para nós mesmos? E resolvemos tomar esta iniciativa. Há existência de conflito, é permanente neste processo. Mas, sobretudo, o respeito, a gente tenta levar para este lado... E sempre tem um mediador que conversa com um, conversa com outro eu tenho feito este papel, mas isso também cabe ao Tank, cabe a outras pessoas também. (João Ricardo – entrevista realizada em 27 de agosto de 2017)

---

<sup>7</sup> Vídeo 1. VOCÊ SABE O QUE É OPORTUNISMO??? – Salve o Casarão da Várzea – <https://www.youtube.com/watch?v=gEiunyjneI>. Acesso em 22 de agosto de 2017.



Percebe-se que os conflitos existem, que são muitos, mas independentemente deles tem algo maior que os une, que os identifica, que os agrega independentemente dos conflitos, brigas, desentendimentos e discordâncias, que é o próprio fazer cultural, em garantir o direito de manifestação, organização e vivência desta cultura a partir da convivência em comunidade.

Ou seja, existe um diferencial no bairro da Várzea, relacionado com a construção da identidade, a ideia de pertencimento a um lugar específico e sua identificação com a cultura e as práticas existentes neste território. Sendo assim, a construção dos vínculos afetivos está para além dos laços familiares e de amizade, está na participação na vida social e cultural do bairro na convivência construída entre as pessoas ao longo do tempo, o que não é possível medir, quantificar ou explicar de forma cartesiana, realmente faz parte da esfera do sensível e do invisível que é possível sentir a partir das vivências e observações realizadas no bairro da Várzea, a partir da experiência de convivência e participação, na construção dos laços e vínculos com as pessoas.

### ***Dimensões do olhar – Relações intra e extragrupoais***

Esta é uma dimensão complexa de ser analisada no movimento Salve o Casarão da Várzea, primeiramente porque o próprio movimento é formado por pessoas de diferentes movimentos, grupos e setores sociais, em que cada um tem sua própria forma de organização, atuação e manifestação artística etc.

Dessa maneira, é possível dizer que, apesar das diferenças existentes entre os grupos, suas formas de fazer, ser e estar nos coletivos, existe algo maior que os une em torno do movimento Salve o Casarão da Várzea, para o bem comum de todos. Sendo assim, internamente os conflitos existem, mas, como disse João, já apontam uma solução, ou se dissolvem ao longo do tempo. Também é relevante citar o fato de que à medida que o movimento social Levante Popular da Juventude, que não é um movimento da Várzea, mas que quis se inserir na Várzea para criar lá uma célula de atuação, se arrefece na sua participação efetiva e cotidiana, há uma mudança na forma de organização e realização das ações do movimento Salve o Casarão da Várzea. Percebe-se assim uma mudança no ritmo das atividades, que também se modificam e parecem ir se aproximando mais do ritmo e da forma de fazer e se organizar dos grupos de manifestações culturais. Ou seja, vai ficando mais com a cara e a personalidade dos moradores da Várzea, onde a temporalidade está intrínseca ao fazer e ao viver no cotidiano e não em cumprir tarefas e missões, reuniões sistemáticas, como é típico da organização do movimento social.

Nestas organizações existem tarefas, missões e eu, há um tempo atrás, assumi a tarefa de fazer o Movimento Salve o Casarão da Várzea, a missão e a tarefa, idealizei, a galera tinha uma necessidade, o Levante e a Consulta, de migrar, de se infiltrar na Várzea, e deram uma sacada que vieram

através do Maracatu, chegando no maracatu, nas oficinas.... No maracatu, sábado ali....todo mundo se encontra no maracatu, capoeira, grupos de coco, a galera que faz articulação....os grupos se encontram e articulam um bocado de coisa ali no sábado...e a galera começou aparecer por ali, depois na capoeira, e aí, na capoeira e no maracatu eu me envolvi com a galera....há um tempo atrás, antes do Casarão da Várzea. Aí gostando, curtindo lá....eu me introduzi, pela música, pela arte, pelas produções de saraus, culturais, e aí me introduzi mais, gostei da galera, assumi tarefa, missão, mas é preciso se jogar....porque é muito difícil....é muito difícil ser um cara ativo na luta....vou dizer uma coisa que é difícil: acompanhar as reuniões, uma coisa difícil, acompanhar os encontros porque é isso que amadurece, que é massa. Eu estava com muita dificuldade de acompanhar os encontros, eu tenho esta dificuldade, por causa da minha vida corrida, de acompanhar os encontros, as reuniões, por causa da minha vida corrida. Mas antes do Casarão eu estava mais lá, mais ativo lá, foi quando a gente conseguiu idealizar esta parada do Movimento Salve o Casarão, há uns dois anos atrás. (Tank – Entrevista realizada em 29 de agosto de 2017)

A fala de Tank nos traz indícios destas diferenças das formas de organização e realização do movimento social e dos movimentos de cultura, sendo os segundos uma forma mais livre e espontânea de organização inserida no cotidiano das pessoas, na sua forma de ser, estar e se expressar em sua diversidade, mais orgânicas em relação à vida das pessoas em comunidade, o que diverge da forma de organização dos movimentos sociais, os quais têm determinadas regras, procedimentos específicos, missões e tarefas. Neste trecho da fala de Tank também se percebe que os movimentos sociais infiltram-se nos territórios a partir dos grupos e manifestações culturais do mesmo para cumprir as “missões” e “tarefas” em determinado território, mas talvez tenham dificuldade de manter esta “infiltração” por longos períodos de tempos, se não tiverem pessoas identificadas e enraizadas nestes territórios para continuidade das ações, como o caso do Tank que se identificou com os movimentos sociais, mas sua raiz de atuação está nos movimentos culturais. E assim consegue ser uma ponte e dar continuidade às ações, pois isso é o seu cotidiano de ser e fazer neste território.

Estas são algumas reflexões que foram possíveis de realizar a partir das narrativas das pessoas, ouvindo as entrelinhas e observando os diversos momentos de aceleração e desaceleração, de expansão e contração em relação ao movimento Salve o Casarão nestes dois anos. O que de alguma forma revela estas sutilezas dos movimentos internos do grupo, que vem se transformando e assumindo diferentes formas de organização e rotatividade de pessoas ao longo do tempo, mesmo considerando este um movimento que, apesar desta rotatividade de pessoas, uniu os diferentes grupos culturais da Várzea em torno de suas semelhanças e de um ideal comum. E, ainda, também aglutinou o movimento social e suas diferentes formas de organização como potência para a construção do movimento Salve o Casarão da Várzea.

Já quando se trata da relação do movimento com o poder público, com as diferentes esferas do Estado, percebe-se sim uma união maior do movimento, e seus diferentes grupos e sujeitos para defender, reivindicar algo diante destas estruturas de poder. O que nem sempre é fácil, pois necessita usar os meios e ferramentas do Estado para poder dialogar com ele, como no trecho já citado de Priscila, em que ela fala que se agregou um grupo de advogados para acompanharem o processo das questões jurídicas e administrativas relacionadas com o processo do Casarão da Várzea.

Diante disso, observa-se a união dos movimentos sociais e movimentos culturais e outros setores sociais, como os comerciantes e moradores em torno de uma pauta comum, ou seja, apesar das suas diferenças, se unem para fazer frente ao Estado – nas suas diferentes esferas –, na luta por direitos e reivindicações de melhorias, políticas públicas etc.

Assim, o movimento Salve o Casarão parece assumir diversas formas de atuação, ou melhor, diferentes estratégias, diante das situações existentes e necessárias para se relacionar com as situações adversas.

### **Considerações finais: resistência e afetos (política e estética) – síntese e contradições**

A presente pesquisa possibilitou evidenciar além das formas de organização e relações entre cultura e educação no movimento Salve o Casarão e na Escola de Arte João Pernambuco, como também proporcionou conhecer um pouco sobre como se estabelecem as relações e características identitárias no bairro da Várzea, que agrega os moradores na ideia e no sentimento de pertencimento em relação a este território.

Sendo assim, o movimento Salve o Casarão da Várzea é um processo que está em curso e em pleno movimento, lento e gradual, permeado de contradições, avanços e retrocessos que se dão concomitantemente, ora com mais intensidade e dinamismo, ora mais devagar no ritmo cotidiano da vida, pois a realidade é dinâmica, tem suas diversas temporalidades e não se move linearmente. E diante da situação política e atual vivenciada na esfera federal, que impacta diretamente as esferas estaduais e municipais, a luta das manifestações culturais como especificamente a do movimento Salve o Casarão toma a dimensão da resistência de fazer, estar e viver esta luta cotidianamente, como algo intrínseco à vida em comunidade no território do bairro.

Sendo assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para uma reflexão dos sujeitos a partir da sua própria prática, bem como possa inspirar outras organizações e outros movimentos comunitários articulando sua vida, história e memória às práticas culturais que tem sido realizadas no bairro.

Além disso, emerge a construção identitária, a ideia de pertencimento e convivência social por meio das manifestações culturais como um elemento fundamental, que contribuem diretamente na formação dos sujeitos, integrando as práticas culturais como forma de aprender, de transmissão da história, da memória e do conhecimento aos diversos sujeitos deste território ao longo do tempo.

## GARANHUNS, PERNAMBUCO: COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CASTAINHO, ESCOLA DO CAMPO E GRUPO DE MULHERES.

*Caetano de Carli*

*Karina Valença*

Situada no agreste pernambucano, a oito quilômetros do centro do município de Garanhuns, a comunidade de Castainho se apresenta como um dos territórios quilombolas do estado.

A comunidade quilombola de Castainho possui 206 famílias e localiza-se no município de Garanhuns, no Agreste Meridional do estado de Pernambuco. A formação desse território data da época da destruição do Quilombo dos Palmares e remete ao histórico de resistência da população negra ao sistema colonial e escravista. Até a década de 1970, a comunidade se reconhecia como Sítio Castainho. Em 1993, essa organização foi formalizada na Associação dos Produtores da Comunidade de Castainho. Nesse período, também, a comunidade passou a reconhecer-se enquanto quilombola, a partir do amparo legal da Constituição de 1988. O título de posse da terra da comunidade quilombola de Castainho foi dado em 2015, mas somente uma parte dos 193 hectares foi redistribuída para as famílias, provocando um baixíssimo rendimento da terra – menos de um hectare por família. Atualmente, a comunidade quilombola do Castainho vive da agricultura familiar, voltada, principalmente, à farinha de mandioca, ao milho, ao feijão e às hortaliças. Nessa comunidade se insere a Escola Municipal Virgília Garcia Bessa, que trabalha com educação infantil e o ensino fundamental I e II (CF. De CARLI, 2017).

Próximo a um centro urbano, ao qual é ligado por uma via pavimentada, é um território vulnerável à intensa especulação imobiliária, à qual a comunidade resiste, com organização política e trabalho de construção de vinculação e pertencimento. Conhecida pelo seu histórico de militância e luta por reconhecimento, sendo a luta pela terra uma das principais articuladoras do agenciamento de territorialização quilombola local, tal comunidade foi escolhida pela presente pesquisa como um dos territórios estudados por ser considerado, ao lado de Conceição das Crioulas, a melhor representação de estrutura de quilombo do estado de Pernambuco (Cf. SANTOS, 2010), tendo a característica diferenciadora de sua proximidade urbana.

A principal atividade econômica da comunidade é o beneficiamento da mandioca, atividade na qual as mulheres exercem protagonismo. Também cultiva milho, feijão e hortaliças diversas. Embora dependam fundamentalmente do cultivo da terra, os sujeitos do território exercem várias atividades funcionais em Garanhuns e regiões adjacentes.

Nessa comunidade se localiza a Escola Municipal Virgília Garcia Bessa, onde realizamos parte da pesquisa de campo através de narrativas de professores, estudantes

e coordenadores da escola. Atendendo da educação infantil ao ensino fundamental I e II, a escola se revela enquanto lugar de práticas estruturais da comunidade, em que estão implicados múltiplos sujeitos e processos de aprendizagem. A heterogeneidade de sujeitos que a compõem – faixa etária, pertencimento, sexualidade e gênero – da mesma comunidade se tornou, de certa forma, o ponto central que permitiu detectar, na prática, demandas que dizem respeito à coletividade desse território.

Das narrativas colhidas, importa-nos discorrer a respeito de três falas que reportam a três diferentes maneiras de aproximação com o debate. A primeira fala, enunciada por uma das professoras – nomeada, aqui, Professora 1 – da escola que também é quilombola, aponta para uma necessária aproximação, quase que horizontal, entre a comunidade e a escola:

A gente tenta fazer com que a comunidade sinta-se mais dentro da escola e a escola dentro da comunidade, que é o que deve acontecer. Só que para isso acontecer, a escola ela precisa se contextualizar com as coisas da comunidade, para que uma faça parte da outra, para que, também, a história da comunidade ela não se perca. Porque o que a gente mais vê hoje é essa questão da perda de identidade, porque muitos jovens hoje não se veem mais como quilombolas e isso é uma questão que tem que ser tratada desde a educação infantil e a gente não vê muito isso, né? Têm no currículo escolar, é lei, só que, infelizmente, não tá acontecendo. Quer dizer, tá, acontece, mas é paulatinamente, não está no cotidiano, então a importância é essa: unificar a escola com a comunidade. Eu acho que é esse elo que tem que ter. (Professora 1)

A segunda fala diz respeito à entrevista realizada com a gestora da escola – nomeada Professora 2 – e aponta para a importância de uma articulação entre comunidade e escola, a partir de um protagonismo da escola, ou seja, a projeção de um pretense papel da escola em resgatar a identidade da comunidade. Assim, a gestora fala sobre o evento do dia consciência negra e a relação entre cultura e comunidade:

Foi um dos momentos mais importantes que a gente esperou, porque estamos inseridos em uma comunidade onde a perda de identidade cultural ela tá muito grande e a gente tentou fazer um resgate cultural desse povo. Então, eu acho que não somente para a gente da escola, mas, para toda a comunidade, foi realmente muito importante, porque a gente tá conseguindo fazer esse resgate e trazer de volta a necessidade de levar a cultura para além do muro da escola, que é o que está acontecendo (Professora 2).

A terceira fala foi realizada com a líder da associação de moradores de Castainho e representante quilombola – nomeada Professora 3. Tal fala aponta para a necessidade de uma integração escola-comunidade, contudo, inversamente à da gestora, numa relação

em que a comunidade paute as suas necessidades e demandas e interfira diretamente no currículo – e não somente no documento curricular da escola. Assim, a comunidade passa a protagonizar e interferir diretamente no funcionamento escolar:

Nós gostaríamos de ter uma escola com um olhar mais voltado para a comunidade. Porque como nós sabemos ela é administrada pelo município e nós temos certa dificuldade. Porque na maioria das vezes a gente tenta levar a discussão para dentro da escola, a maioria das vezes a gente tenta levar as nossas próprias manifestações para dentro da escola e o município às vezes não abraça, pelo contrário. Quando a gente leva uma discussão cultural para dentro da escola é para que nossa cultura esteja inserida na escola, dentro da questão do ensino da comunidade. [...] Não é porque a gente vê um dia, como um dia da semana da consciência negra na escola, com apresentação de muitos trabalhos realizados na escola que a gente acha que isso é suficiente. É insuficiente. (Professora 3)

Todas as falas ouvidas ressaltaram a importância da relação escola-cultura-comunidade para além das atividades desenvolvidas na semana e/ou dia da consciência negra. As falas destacam a necessidade do envolvimento da escola no cotidiano da comunidade, com compromisso para desenvolver uma tarefa importante, que é dotar de sentido e significado as atividades desenvolvidas em diálogo com as demandas e necessidades da comunidade, na construção da identidade e da valorização de sua memória e história.

Em um segundo momento da pesquisa nesse território decidimos abordar outras instituições que, na relação com a escola, geravam o ponto nodal entre as práticas e políticas de educação e cultura na comunidade: a Associação de Produtores de Farinha e a Associação de Mulheres de Castainho, dois grupos consolidados na comunidade, com grande representatividade e forte atuação entre os sujeitos.

Realizamos entrevista narrativa com José Carlos, presidente da associação, e com Edivânia, uma das participantes mais ativas da Associação de Mulheres. Além disso, realizamos uma roda de diálogo com as mulheres da associação.

Na segunda fase das investigações nesse território resolvemos nos aprofundar nas questões que diziam respeito a vivências da comunidade fora das instituições, aquelas que, de alguma forma, indicassem as entrelinhas da experiência de viver naquela comunidade.

Preocupados, principalmente, com as questões que emergiram das primeiras entrevistas e roda de conversa, nos detemos sobre duas práticas: a festa da mãe preta e as mudanças e permanências temporais da comunidade. Foram entrevistados, nesse momento, antigos moradores da comunidade, indicados pelos sujeitos do território como pessoas capacitadas para contar elementos da história da comunidade.

Do entrecruzamento das instituições com as narrativas desses outros sujeitos do campo geram-se as primeiras análises do campo, focando o vínculo dos sujeitos com

o território, pensando as múltiplas trajetórias e narrativas. Evidenciando, também, uma análise de conjuntura que aponta para a transição dos modos de vida, do conflito geracional e das múltiplas necessidades culturais da comunidade.

Das questões que emergiram nas falas dos sujeitos que participaram da pesquisa, a mais premente diz respeito ao seu processo de identificação/reconhecimento/pertencimento, e à necessidade de seu fortalecimento como estratégia de enfrentamento à possibilidade de desterritorialização e dessubjetivação representada na fronteira tênue, tanto física quanto simbólica, que demarca a relação campo/cidade, em especial campo/periferia urbana, além da problemática relativa ao processo de vinculação dos sujeitos ao seu território através de pautas de identidade quilombola.

## SÃO PAULO/CARAPICUÍBA, SÃO PAULO: ESCOLA MUNICIPAL AMORIM LIMA (BUTANTÃ); PRÓ-SABER (PARAISÓPOLIS); OCA ESCOLA CULTURAL (CARAPICUÍBA).

*Maurício Antunes Tavares  
Rui Gomes de Mattos de Mesquita*

São Paulo, “a cidade que não pode parar”, “a maior cidade nordestina do Brasil”, “túmulo do samba, mas possível novo quilombo de Zumbi”, frases emblemáticas sobre a diversidade na maior metrópole das Américas, e uma das mais desiguais, se observarmos os indicadores sociais disponíveis. Segundo o Mapa da Desigualdade 2017, quanto mais distante do centro da cidade, mais negra é a população – e menos serviços são oferecidos. A idade média ao morrer de uma pessoa no bairro de Jardim Paulista, área nobre da capital paulista, é de cerca de 80 anos, enquanto que, no Jardim Ângela, bairro mais pobre da região Sul, a média de idade ao morrer é de 56 – uma diferença de 24 anos<sup>1</sup>.

Em São Paulo, a equipe de pesquisa circulou por três bairros e realizou a pesquisa em três instituições diferentes. No Butantã, bairro de classe média da zona oeste da cidade, onde fica o principal campus da Universidade de São Paulo, estivemos na Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, uma escola do Ensino Fundamental com um projeto diferenciado, e único, na rede pública municipal. Em Carapicuíba, município do sudoeste da Região Metropolitana, estivemos na Oca Escola Cultural, uma organização não governamental que trabalha com cultura brasileira e culturas de infâncias junto a crianças e adolescentes dos 5 aos 16 anos, em atividades no contraturno escolar. E, na zona Sul, bairro do Morumbi, estivemos na favela de Paraisópolis conhecendo o Pró-Saber, organização não governamental especializada em letramento e alfabetização através da literatura infantil, atendendo a crianças principalmente, mas também adolescentes, no contraturno escolar.

Três projetos educativos diferentes e diferenciados em relação aos projetos que são desenvolvidos no contexto em que estão inseridos. Como nasceram esses projetos? O que fazem e qual o diferencial que eles têm? O que produzem de transformador, e como chegam a esses resultados? O que podemos aprender com esses, que seja fundamental para construir projetos educativos que estejam enraizados na cultura e possam ter força transformadora? Quais são os elementos que dão força a esses processos educativos e os tornam diferentes e inovadores em relação a outros projetos?

Procuraremos neste texto articular possíveis respostas a essas questões trazendo, por um lado, narrativas dos sujeitos entrevistados e participantes das rodas de diálogo realizadas em duas das três instituições mencionadas, e também das observações feitas durante a pesquisa de campo. Por outro lado, nossas análises são construídas

---

<sup>1</sup> Para maiores informações sobre o Mapa da Desigualdade de São Paulo consulte o site [www.nossasaopaulo.org.br/portal/arquivos/mapa-da-desigualdade-2017.pdf](http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/arquivos/mapa-da-desigualdade-2017.pdf)



também em diálogos com os campos dos estudos culturais e educacionais que tomam as dimensões da experiência e da subjetividade como elementos fundamentais na construção do conhecimento.

Esse caminho para a compreensão de como esses projetos educativos se tornam, ou não, fontes de força transformadora de suas comunidades tem como ponto de partida a constatação, compartilhada pelos sujeitos da pesquisa, do agravamento das desigualdades sociais por um lado, e, por outro, do aumento da complexidade que vem tomando as políticas educacionais diante das rápidas mudanças das bases produtivas da sociedade, ora provocadas pela intensidade das mudanças tecnológicas, ora provocadas pelos deslocamentos de empresas e, conseqüentemente, de populações, ora provocadas por crises políticas e econômicas.

Neste cenário, garantir a formação de pessoas para participar da sociedade moderna é um desafio enorme, que se torna cada vez mais difícil de alcançar quanto mais se aprofunda o projeto da modernidade, fundamentado na racionalidade técnico-científica e no ideal de desenvolvimento. Um projeto que se mostra incapaz de promover a democratização das riquezas e dos benefícios que produz e ameaça a existência de uma quantidade cada vez maior de grupos sociais ao negar-lhes acesso às condições intelectuais e materiais de produção de sua existência.

É deste cenário que se levantam vozes que questionam a relação privilegiada da educação com a ciência e a técnica, ou educação como relação entre teoria e prática. Uma dessas vozes é a de Jorge Larrosa<sup>2</sup>. Larrosa nos convida a pensar na educação a partir da experiência e do sentido. A experiência é entendida pelo autor como sendo “o que nos acontece”, “o que nos toca”, isso porque a experiência não é algo externo a nós. Nos projetos educativos da sociedade contemporânea, a experiência é desprezada enquanto a informação e a opinião – a obrigatoriedade de ter – são hipervalorizadas. Com a internet, muitas propostas educativas têm colocado como objetivo formar os estudantes para saber se informar e ter uma opinião, confundindo isto com capacidades de autoformação e de tomar decisão. Educar para dar capacidades/habilidades tem sido a tônica das propostas educacionais de agências intergovernamentais e governos. Quanto ao sentido, esse é o motor mobilizador do sujeito que é tocado pela experiência, abrindo a possibilidade de ser transformado a partir da experiência, que o coloca em contato com sua subjetividade, seus desejos e paixões. É assim que a experiência vivida e sentida transforma-se em conhecimento aplicado, que muda a vida.

Desejo e paixão também são elementos presentes na perspectiva de Bernard Charlot<sup>3</sup> sobre as relações entre os sujeitos na construção do conhecimento. Charlot fala sobre a importância da construção do desejo de saber na relação tripartite que se estabelece entre educador, estudante e conhecimento, como ato fundamental da vida escolar: fazer o estudante desejar, gostar de descobrir, conhecer, essa deve ser a tarefa

<sup>2</sup> Ver os textos LARROSA, J. (2007). **Literatura, Experiência e Formação**. In COSTA, M. V.(Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina; e, ainda, BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

<sup>3</sup> Ver CHARLOT, B. (2000). **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

primeira do educador. Não é a razão que mobiliza o sujeito para conhecer. Ele precisa desejar, sonhar, imaginar, se apaixonar, esses são os ingredientes para que o desejo de conhecer possa florescer. O começo do longo caminho de construção de conhecimento está no desejo de saber, de conhecer. A racionalidade técnico-científica pode ser árida demais para produzir desejos, pelo menos para grande parte das pessoas isto é um fato.

É isto que coloca a educação como um ato político e estético, simultaneamente, como propõe Jacques Rancière<sup>4</sup>. Político porque carrega a possibilidade de a pessoa participar do comum e encontrar, nesse comum, lugares em que é possível ser parte, tomar parte, fazer-se sentir. Essa participação, no entanto, é materializada em formas de fazer, de agir, de falar, de ser, portanto é estética também. É dessa estética da existência social, de possibilitar a construção da presença e da participação no comum da vida em sociedade, que a democracia exige, que deve se ocupar um projeto educativo na sociedade contemporânea.

No entanto, qual o horizonte de democracia e de sociedade que temos? Até que ponto a democracia também não faz parte do mesmo projeto que hoje condena milhões de seres humanos à marginalidade? Os nossos parâmetros e padrões de pensamento que dão forma ao que entendemos como democracia, como forma de governar o comum, não seriam eles frutos desse projeto de modernidade que estamos criticando e propondo superar? Não fomos todos formados dentro da mesma racionalidade técnico-científica, digo todos os que atravessaram e foram atravessados pelo sistema escolar, que há mais de 100 anos tem contribuído para a manutenção desse sistema social?

A educação não flutua sobre o vazio, não é um campo independente, muito pelo contrário, ela se estabelece em relação com a política e com a cultura, e, no tocante a esta, a educação está estruturada e é elemento estruturador também de bases culturais tão sólidas que nos parecem naturais: quando se diz que “o mundo é assim”, que “as coisas são assim”, os significados, ainda que fluidos ou múltiplos, ficam muito próximos do sentido de continuidade.

Para pensar diferente, para pensar o novo, é preciso tentar um “novo pensar”. Buscamos esse novo pensar em autores do campo dos estudos pós-colonial e decolonial, que denunciam a colonialidade do saber e do poder, constitutiva de nossas sociedades, nossas instituições e de nós mesmos. Autores como Catherine Walsh<sup>5</sup>, Walter Dignolo<sup>6</sup>, Arturo Escobar<sup>7</sup>, Enrico Dussel<sup>8</sup> e Anibal Quijano<sup>9</sup>, que apostam no horizonte de uma

<sup>4</sup> Ver RANCIÈRE, J. (2005). *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Ed. 34.

<sup>5</sup> Ver WALSH, C. (2006). **Interculturalidad y colonialidad del poder**. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, p. 21-70.

<sup>6</sup> Ver MIGNOLO, W. (2005). **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, E. (Ed). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: [Colección Sur] CLACSO, p. 33-49. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Dussel.rtf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

<sup>7</sup> Ver ESCOBAR, A. (2005). **O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?** In: LANDER, E. (Ed). *op. cit.*, p. 63-79.

<sup>8</sup> Ver DUSSEL, E. (2005). **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, E. (Ed), *op. cit.*, p. 24-32.

<sup>9</sup> Ver QUIJANO, A. (2005). **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (Ed), *op. cit.*, p. 107-128.

educação intercultural, crítica, fortemente enraizada nos sujeitos subalternizados na sociedade ocidental, quer seja negros, mulheres e índios, portanto na construção de uma educação antirracista, antimisógina, antixenófoba, mas que também seja aberta às formas de conhecimento, de construção e de comunicação de saberes, fazeres e modos de vida que não sejam espelhados na cultura da modernidade técnico-científica e no modo de vida ocidental. Uma educação que abre possibilidades para outras formas de subjetivação e de racionalização, que, portanto, amplia as possibilidades de formação humana liberando a educação de se espelhar no mercado, de servir ao mercado. Uma educação que considera o ser humano como natureza e a natureza como ser vivente que deve ter direitos respeitados tanto quanto o ser humano. Uma educação que considera a sabedoria milenar de diferentes povos e que valoriza a sustentabilidade da vida em sua diversidade física e cultural, de modos de ver o mundo, de produzir, de governar a vida comum e de viver.

### **Como nasce um novo projeto educativo? Dos contextos, sujeitos e encontros que se entrelaçam para construir o novo**

Chegando na escola Amorim Lima percebe-se algo diferente já desde o portão: este não é trancado e o acesso não é controlado por um porteiro, o que demonstra uma disposição física simbólica para uma escola aberta à comunidade. No *hall* de entrada da escola encontramos inicialmente estudantes sentados no chão fazendo atividades sem um aparente ordenamento do que estavam fazendo por um professor ou outro profissional da escola. Depois notamos haver uma professora que coordenava a referida atividade, mas sem intervir muito. Segundo Michele, a estudante do oitavo ano que nos acompanhou na visita, se tratava de uma roda de conversa. Ela disse que os temas da roda podem ser sugeridos pelos estudantes desde seus interesses, estabelecidos a partir de problemas que estejam sendo vividos na escola ou mesmo temas indicados por professores.

Observando o movimento dos profissionais e estudantes que transitavam perto da gente, especialmente no *hall* de entrada e na biblioteca, que estava à nossa frente, nos chamou a atenção o fato de que os estudantes não apresentavam nenhum comportamento agressivo, eram felizes e pareciam desfrutar de um ambiente tranquilo e harmonioso (*esse é um princípio fundante da escola moderna posto que materializa sua extraterritorialidade: “espírito de clã e de partido devem ser banidos da escola”, dizia Anísio Teixeira*). Percebemos muitos sorrisos por parte daqueles que circulavam, inclusive profissionais. No pátio havia estudantes correndo, tocando violão. O ambiente nos pareceu, enfim, bastante rico e ordenado segundo uma lógica que foge ao padrão de escola que estamos acostumados a ver.

No primeiro e no segundo andar havia salões grandes que congregavam vários “grupos de tutoria”. A escola necessitou quebrar as paredes das salas de aula convencional para fazer esses ambientes coletivos. Os *grupos de tutoria* são formados por quatro alunos do mesmo ano e têm que cumprir roteiros de pesquisa estabelecidos para todos os

grupos, diferenciados por ano de frequência, mas que cada aluno vai administrar como e quando irá cumprir os roteiros. Esse percurso é uma forma alternativa de estruturar a grade do currículo – o currículo, em si, é mantido, porém reorganizado de modo transversal às disciplinas. No entanto, fomos informados por Michely que os grupos tinham um dia por semana para funcionar e que nos outros quatro dias da semana eles atendiam a “aulas normais”, ou seja, as aulas das *disciplinas oficiais do currículo da rede*.

Nessa escola também há salas de aula pequenas e laboratórios – de ciências, de matemática, de línguas e de humanas –, oficina de artes e um laboratório de ideias, onde os estudantes trabalham com robótica e outras inovações tecnológicas, além de biblioteca, sala de capoeira, jardim, horta coletiva, duas quadras – uma coberta –, pista de skate em “U”, refeitório e lugar com churrasqueira e forno a lenha. Uma boa estrutura, sem dúvida, mas, fora os quatro grandes salões, não era a estrutura que nos impressionava.

Uma das coisas que mais nos impressionou era a liberdade que os estudantes tinham para entrar na sala da direção – com demandas ou perguntas diversas –, sempre chamando a diretora simplesmente por “Ana”. E também a eloquência dos estudantes que a vieram abordar. A sala estava sempre “aberta” porque os estudantes batiam e entravam. Professores e funcionários faziam o mesmo. Ana sempre os recebia com um sorriso e com atenção e respeito, sendo, ao que nos pareceu, firme na medida em que a situação assim demandava. Prova disso foi seu acolhimento, na sala, de Mateus, um estudante com cerca de 14 anos com especificidades psicológicas. Ana e as professoras nos pareceram lidar com sapiência com a questão da inclusão na escola.

### **Relações com a comunidade, ou, dos encontros que formaram uma nova comunidade educativa**

Ana Elisa, diretora da escola desde 1996, tem uma grande parcela de responsabilidade na construção desse projeto educativo diferenciado e único na rede municipal de ensino, e a sua narrativa sobre o começo do projeto mostra como ele é fruto de um processo contínuo de reflexão e criação coletiva. Sem cair na falsa humildade de quem tenta minimizar a importância de si no processo, nem na soberba de quem atribui a si mesmo importância maior, a narrativa de Ana Elisa mostra que o ponto de partida do projeto foi dado com a abertura da escola à comunidade, no intuito de as mães tomarem parte da vida cotidiana da escola e ajudar a resolver problemas. O primeiro problema era enfrentar a violência que ocorria dentro da escola entre os alunos, especialmente na hora do recreio. Ao entrar no cotidiano do recreio, não demorou muito para criar um projeto de brincadeiras de infância, a partir da memória das próprias mães, e esse projeto cresceu e foi tomando mais horas, e depois foi agregando outras mães e aí nasceu um grupo de teatro de mamulengo entre as mães. Esses foram os primeiros passos, de muitos outros que foram dados.

Como todo projeto novo, este também causou estranhamento em muitos professores e funcionários, que não se envolveram com o projeto. Olhavam as mães brincando com os estudantes, mas ficavam à distância. A participação de pais e mães também ficou mais ativa no Conselho Escolar, que fez um diagnóstico e chegou a outro problema grave na escola: a quantidade de aulas vagas que os alunos tinham por causa das faltas dos professores. É evidente que o potencial de conflitos e resistências do corpo de professores e funcionários elevou a tensão nas relações internas. Afinal, até o excesso de faltas era considerado direito, pois a legislação municipal abonava cerca de 70 faltas por ano. E aí que outro passo foi dado pela gestão, que novamente buscou apoio externo em especialistas que aplicaram metodologias de psicanálise para trabalhar com grupos e criar coletivamente um ambiente motivacional aberto às mudanças. Foi esse ambiente que favoreceu a aceitação de medidas gerenciais de recursos humanos, alterando a composição da equipe.

Essa narrativa é apenas uma pequena parte do que foi contado pela diretora na entrevista – e também pelos educadores que participaram da roda de conversa na escola Amorim Lima –, que nos possibilita focar dois ou três aspectos relevantes para entender o processo de construção do projeto educativo novo: *a participação da comunidade na construção de soluções para problemas que a afetam e o trabalho colaborativo de uma equipe motivada e preparada para atuar.*

“A gente foi conseguindo trazer as pessoas”, “neste caminho a gente foi construindo uma comunidade”<sup>10</sup>, frases da diretora que nos remete para a dimensão da relação com a comunidade e da incorporação desse *ethos* comunitário no projeto. Não é apenas relacionar-se com a comunidade, mas assumir uma posição de abertura para vida em comunidade, não como moradora, mas com a consciência de que a escola faz parte da comunidade e a equipe dessa escola deve fazer parte dessa relação. Abrir-se à comunidade, no sentido da perspectiva sociológica que Bauman<sup>11</sup> traz sobre a comunidade, não mais como unidade territorial, mas como partilhar de um imaginário coletivo comum, que faz o lugar ser aconchegante, que produz sentimento de proteção e de identificação entre pessoas que têm algo em comum. Esse sentimento de comunidade é parte da memória coletiva de um povo que até poucos anos atrás vivia mesmo em comunidades rurais, e ainda que tenha sofrido um processo intenso de migração e urbanização continua carregando essa memória.

Acontece que a relação com a comunidade não gera, necessariamente, a incorporação do *ethos* comunitário pelas pessoas que formam a equipe de um projeto. No entanto, considerando que a interação social gera um campo de trocas de influências que tende a aumentar na medida em que as interações se intensificam, esse processo é o que Maingueneau<sup>12</sup> considera como o fundamento do *ethos*, entendendo este como um

<sup>10</sup> Ana Elisa, diretora da Escola Amorim Lima, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/Ufpe, 2017.

<sup>11</sup> BAUMANN, Z. (2003). **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar.

<sup>12</sup> MAINGUENEAU, D. (2008). **Ethos discursivo**. São Paulo: Martins Fontes. Disponível em <http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produtos/capitulos/509327.pdf>. Acesso em 5 out. 2017.

comportamento socialmente avalizado e que se constitui de atitudes, ideias, modos de agir, de falar e de se relacionar com o outro e com o mundo, que marcam pertencimentos das pessoas a determinados grupos específicos. É por isto que a abertura à comunidade, quando produz convivência intensa, é potencialmente capaz de gerar nas pessoas esse *ethos*, esse espírito de comunidade. Mas é preciso haver abertura por parte dos sujeitos, e quando isso não acontece as tensões aumentam.

Então, na verdade, existem várias formas de estabelecer essa relação com a comunidade, por isso podemos colocar no plural, como relações com a comunidade. Essa pluralidade de diferentes formas que toma a relação com a comunidade pode ser verificada em diferentes momentos da relação de um projeto com uma comunidade específica. Por exemplo, na escola Amorim Lima, são diferentes relações ao longo do tempo. E essa pluralidade também se manifesta de forma diferente nos casos estudados nesta pesquisa.

A relação com a comunidade também está presente na origem dos outros dois projetos educativos pesquisados. Aparece na narrativa sobre o projeto do Pró-Saber, de Paraisópolis, que é uma favela formada majoritariamente por migrantes, de ontem e de hoje, já estabelecidos e novatos, no depoimento da coordenadora pedagógica, uma profissional de cerca de 50 anos, com longa experiência em vários projetos educativos envolvendo crianças e jovens: “*Todos os projetos que eu conheço, os projetos sociais todos falam da necessidade de uma relação, de partir da comunidade, de olhar a comunidade, de entender...*”. No entanto, no decorrer da narrativa percebe-se que há vários padrões nessa relação e, em certos casos, a relação não é de abertura ao *ethos* comunitário, mas de tensão com a comunidade.

Primeiro quando a gente falou “bem gente, acabou o dinheiro, acabou tudo, mas a gente vai resistir, portas abertas”. Abrimos as portas. Nossa! Chovia criança. Chovia criança que a gente não sabia quem era, da onde vinha, porque vinha... E aí começou a acontecer roubo de celulares, sumiu tal coisa, aconteceu... Aí a gente percebeu que é assim, o negócio não é escancarar, é como você abre. Porque tem uma comunidade com hábitos e habituada com coisas comuns na comunidade: roubo, essas coisas todas são frequentes, queixas frequentes nas escolas, roubo, conflito entre crianças, a mãe que vai bater no filho da outra, porque viu o filho da outra batendo no seu e entra por cima... Então é um contexto muito temerário. Na hora que a gente abriu as portas para a comunidade começamos a sacar que esta abertura trouxe outro público, que é esse público de famílias que às vezes não estão na escola, que as crianças não estavam [na creche], não tinha vaga, o pai que a mulher morreu e ele não sabia o que fazer com os três meninos, coisas assim. Então a gente começou a ouvir isso, e aí nasceu o Ler e Brincar, mas ele nasceu aí desse buraco institucional. Então por isso que eu estou tentando dizer que assim, são níveis de construção...<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Denise Nalini, coordenadora pedagógica no Pró-Saber, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/Ufpe, 2017.

A referência, ao final da fala, aos “níveis de construção”, sugere que o caminho da relação com a comunidade, muito embora seja presente em todos os projetos sociais, como a própria entrevistada realça, é um caminho com diferentes possibilidades e com dificuldades que desafiam a própria possibilidade de construção do projeto educacional. É em tais situações que a motivação e a preparação das pessoas envolvidas faz a diferença para encontrar um caminho que oriente a participação da comunidade na construção do projeto que vai solucionar parte dos problemas que a comunidade vive. É isso que mostra a depoente ao falar da criação do projeto Ler e Brincar, pelo Pró-Saber.

De uma maneira diferente, é também o que encontramos na narrativa de Lucilene Silva, da Oca Escola Cultural:

Então, a OCA olha para o que essas pessoas sabem e escuta quais são as necessidades dessa comunidade migrante. Então, ela começa trabalhando com a cultura brasileira. Então, o nosso foco é exclusivamente a cultura brasileira, exatamente no sentido de ouvir essas pessoas que quando vem para São Paulo, acha, negam muitas vezes as maravilhas que eles trazem dos seus lugares e a OCA é como um espelho que mostra para essas pessoas que o que elas têm é maravilhoso.<sup>14</sup>

Buscar na comunidade o que ela tem de melhor é um caminho que torna possível a construção de um espaço comum entre o projeto educacional e a comunidade. No caso da Oca, a pesquisa das brincadeiras de infância dos moradores da comunidade foi a porta de entrada para construir uma relação de abertura e proximidade entre a equipe do projeto e a comunidade. Dialogar com o outro a partir da história e da memória deste é muito mais potente do que apresentar um projeto pronto em que o outro não participou e, caso vá participar, já está delineado o seu papel no projeto.

Entender que as relações com a comunidade são multifacetadas, que se modificam ao longo do tempo, e que, como outras relações, requerem atenção e movimentos de aproximação, nos leva a reconhecer que o projeto também é fruto de um processo negociado em vários momentos, e que, portanto, não está congelado no tempo, e, conseqüentemente, requer movimentos de escuta e proposição, de dar ao outro e acolher do outro, ou seja, requer envolvimento mútuos. São nesses envolvimento, nesses movimentos de dar e receber, em que é manifestado claramente, na narrativa de Lucilene Silva, que o projeto é fruto do *trabalho colaborativo*:

Então, quando eu comecei aqui com o Centro de Cultura da Infância, eu vim brincar e o meu primeiro passo não foi ensinar para eles o que eu sabia, foi registrar e aprender com eles o que eles sabiam, quer dizer, valorizar primeiro a história deles para depois eu ir trazendo coisas da

---

<sup>14</sup> Lucilene Silva, coordenadora da Oca Escola Cultural, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/UFPE, 2017.

minha pesquisa. Porque eu viajei por mais de 150 municípios brasileiros nos últimos anos, registrando brincadeira. E aí quando eu comecei a trabalhar aqui, eu comecei a registrar as brincadeiras das crianças, só que eu não registrei sozinha, eles fizeram parte do processo de registro. Então, quais brincadeiras vocês brincam? Isso, isso, isso! Então, tinha uma maneira que a gente brincava, cada dia que aparecia uma brincadeira nova, a gente ia registrar. Então, quem sabia desenhar, desenhava, quem sabia escrever, fazia o registro escrito, não é? E aí quando eu comecei a registrar com as crianças, eu descobri que tinha muitas crianças não alfabetizadas, ou analfabetos funcionais, ou criança com dificuldade em matemática, eu fui vendo o grande número de dificuldades. Aí o que eu fiz? Eu falei olha, gente, depois da brincadeira eu fico aqui, se tiver alguém que não sabe alguma coisa que quiser me perguntar vai ser um hora para a gente tirar dúvida. Quem não sabe ler eu ensino, quem não sabe matemática eu ensino. Então, aí eu comecei a trabalhar com as crianças que tinham dificuldade na escola.

[...] A gente começou a resolver o problema das crianças, porque assim, uma hora de contar história, escrever história, é uma hora muito divertida. Então, eles foram, na verdade, aprendendo de outra forma, que não é cuspe e giz. Aí começou todo mundo a querer ficar, então, ao invés dos que tinham dificuldade, todo mundo começou a querer ficar. Aí eu comecei a selecionar, você não está com dificuldade, você já resolveu o seu problema, aí eles começaram a fazer um mutirão... uma campanha para eu deixar todo mundo ficar no acompanhamento escolar. Eles falavam “Lu, a gente fica te ajudando...”. Foi a melhor coisa, porque o que aconteceu é que eu deixei todo mundo e aqueles que já não tinham problema começaram a ajudar os que tinham. E hoje, eu não resolvo problema, hoje eu fortaleço esses meninos para que eles não tenham problema. Então, hoje não tem os alunos com dificuldade, eu tenho os alunos que estão aqui fortalecendo, tirando dúvida, por isso que eles também são alunos exemplares, assim, são bons alunos.<sup>15</sup>

É o trabalho colaborativo a base de sustentação para um projeto se tornar sustentável no atendimento às necessidades que não estão latentes desde o começo, mas que vão se revelando no decorrer do caminho, como na narrativa de Lucilene, ou que nasce de interesses e possibilidades que a própria comunidade deseja desenvolver, como narra Ana Elisa, da escola Amorim Lima:

E aí a gente tem uma comissão de mães que cuida da biblioteca, que aprenderam a catalogar, aprenderam a tudo. E os pais tem uma rotina dentro da biblioteca. [...] Sem a comunidade não tinha existido nada, nada, zero! A comunidade foi, de certa forma, quem construiu e segurou o projeto.[...] A gente tem a biblioteca, a gente tem comissão de pais que faz a comunicação, que é incrível, a gente tem pai que faz a comunicação de todo dia e faz a comunicação do site, que também é incrível. A

---

<sup>15</sup> Lucilene Silva, coordenadora da Oca Escola Cultural, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/UFPE, 2017.



gente ainda tem comunicação em direitos humanos, tem a comissão da biblioteca, tem a comissão das crianças com deficiência. Tem comissão de prendas e de festas...<sup>16</sup>.

O trabalho coletivo gera crescimento na motivação e na capacidade da equipe construir respostas às necessidades da comunidade e aos desafios do projeto. São aspectos interdependentes – a relação com a comunidade, o trabalho colaborativo e a formação de *uma equipe bem motivada e preparada para atuar.* \_

Porque o coletivo, ele vem depois dessa construção que vai se encontrando os horizontes comuns, não é? Convergindo. Por isso eu acho que hoje, para pensar um projeto, tem que pensar no projeto de vida que você tem, se ele converge com o projeto que está sendo [construído].<sup>17</sup>

Nas modalidades de envolvimento com a comunidade é que se desdobram processos de subjetivação que implicam no desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e aprendizagens culturais outras, oportunizando mudanças no ambiente educativo. A “abertura à comunidade” marca o primeiro momento da relação escola-comunidade, constituindo um esforço de aproximação com as culturas das crianças e dos jovens e de suas famílias e contribui para compartilhar valores comuns e construir um horizonte comum. Esse processo, quando fluido e sem interrupções, produz mudanças de motivação, de comportamento e a construção de uma concepção de comunidade educativa diferente das que se desenvolvem quando as instituições educativas e culturais ficam fechadas ou constroem barreiras de contenção no envolvimento da comunidade<sup>18</sup>.

A gente não só ministrou especialização [para as professoras contratadas pela entidade] como a gente paga a formação do que a gente não tem. Por exemplo, tem uma parceria com a OCA, com a Lucilene. Por quê? Porque a gente identificou que o universo de brincadeiras cantadas [no projeto] era “pobre, pobre, pobre, de marré de si”, e as professoras estavam com umas práticas muito empobrecidas, de cultura de massa, ok. Então, vamos lá..., a gente identifica o problema, vai lá e contrata a Lucilene para fazer uma formação no Pró, não é? E daí as Professoras vão na OCA, aprendem, voltam e fazem.<sup>19</sup>

Então, essas mudanças ocorrem em vários planos, passa pelo plano intelectual, mas atinge também as subjetividades, as sociabilidades e também o plano das

<sup>16</sup> Ana Elisa, diretora da escola Amorim Lima, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/Ufpe, 2017.

<sup>17</sup> Ana Elisa, diretora da escola Amorim Lima, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/Ufpe, 2017.

<sup>18</sup> Ver VELOSO, L.; CRAVEIRO, D.; RUFINO, I. **Participação da comunidade educativa na gestão escolar.** *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 815-832, out./dez., 2012.

<sup>19</sup> Denise Nalini, coordenadora pedagógica no Pró-Saber, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/Ufpe, 2017.

institucionalidades. O fato de dois dos projetos estudados serem desenvolvidos por organizações não governamentais, no contraturno escolar, não é argumento para explicar o caráter inovador e a força transformadora desses projetos. Há muitos projetos, de muitas ONGs, que não têm essas características. Ademais, a presença de uma instituição escolar, entre as três pesquisadas, revela que não é a forma jurídico-administrativa que sustenta isso. Concordamos com Dubet (1997), que afirma ser o modo de organização das instituições o fator que possibilita promover mudanças nas práticas educativas, especialmente quando tem *abertura para dialogar com culturas outras*<sup>20</sup>, incluindo as “culturas juvenis” como parte dessa diversidade cultural existente na comunidade<sup>21</sup>.

No entanto, a diversidade cultural nas comunidades urbanas não é apenas fonte de oportunidades e aprendizagens culturais, também é fator gerador de muitos conflitos, portanto é um grande desafio:

O que é, por exemplo, trabalhar no contexto de uma comunidade onde uma boa parte da população é nordestina, muitos são Testemunhas de Jeová, [onde] você tem o PCC, e você tem, agora, chegando os bolivianos? Então é uma comunidade complexa, tem essa complexidade de funcionamento, de organização, de línguas, de culturas.<sup>22</sup>

Este depoimento coloca-nos diante das dificuldades que existem em uma instituição de cultura e educação quando ela se abre à comunidade, especialmente no contexto das grandes cidades brasileiras, que recebem migrantes e imigrantes em busca de trabalho e recursos para melhorar as condições de vida de suas famílias. Migrantes que chegam sozinhos, ou com suas famílias, que chegam para ficar um tempo mínimo suficiente para juntar recursos e voltar, ou que chegam para uma longa, e talvez definitiva, estadia.

Uma dimensão negativa, produzida a partir da diversidade cultural – não pela diversidade em si, mas pelas reações de parte dos sujeitos implicados –, é o preconceito gerado pelo desconhecimento do outro e pelos estereótipos que nascem da ignorância e não aceitação do outro.

Agora, existe uma ignorância muito grande no mundo, no país, no Brasil, é muito forte a ignorância de pessoas que acham que se você tocar um tambor, automaticamente você está relacionado com alguma questão religiosa. Então, existe muita falta de conhecimento que gera o preconceito e que gera a intolerância. Essa é uma luta constante quando você trabalha com cultura brasileira e o único remédio para isso é informação, que é o que a gente tem feito dentro das escolas, com os

<sup>20</sup> DUBET, F. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**: entrevista com François Dubet concedida a Angelina Peralva e Marília Pontes Sposito. *Revista Brasileira de Educação*, n. 05, maio/agos. 222-231, 1997.

<sup>21</sup> CARRANO, P.; MARTINS, C. H. dos S. **Culturas juvenis em espaços populares**. Debate Juventudes em rede: produzindo educação, trabalho e cultura. *Salto para o Futuro. Boletim 24*, novembro de 2009. Brasília: SEED/MEC.

<sup>22</sup> Denise Nalini, coordenadora pedagógica no Pró-Saber, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/Ufpe, 2017.

nossos próprios alunos, que quando ouvem “você é macumbeiro”, eles sabem dizer o que é macumba e o que é preconceito religioso. Então, assim, o único caminho é educação.<sup>23</sup>

A par com a questão da pluralidade cultural no interior da comunidade, é preciso lidar também com preconceitos e violências, de ordem física e simbólica, que estão arraigados em práticas e ideias também ditas “culturais” como o patriarcalismo, o sexismo e o racismo como componentes que se misturam nas culturas brasileiras e que são geradores de diversas violências. Vem daí que nas relações que se estabelecem entre instituições educativo-culturais e comunidades surgem pontos de tensão e pontos de identificação, e estes exigem um espaço-tempo específico onde possa haver integrações que levem ao *aprendizado dos limites nas relações entre instituições, famílias e grupos comunitários*.

Limites que são gerados no atrito entre culturas e lógicas de ação distintas, e que são mais, ou menos, tensionados, na medida em que os sujeitos dos dois lados envolvidos – os gestores e educadores das instituições e as famílias dos comunitários –, conseguem, mesmo parcialmente, encontrar interesses comuns que sejam suficientemente fortes para criar laços de colaboração capazes de secundarizar as distâncias sociais que os separam entre “abastados” e “carentes”, “estruturados” e “desestruturados”.

A complementaridade entre instituições e comunidades aparece aqui como jogo, em que a produção desses lugares é fruto mesmo das relações de interdependência que caracterizam as sociedades complexas, interdependências que vão produzindo os lugares sociais dos sujeitos, conforme propõe a sociologia de Norbert Elias<sup>24</sup>, também conhecida como sociologia das figurações ou das interdependências. Nesse jogo, as instituições educativo-culturais falaram de um aprendizado sobre os limites nas relações com a comunidade: *“E aí o que a gente aprendeu enquanto instituição? [Aprendeu] que a demanda que a comunidade traz você não pode atender, ela precisa ser filtrada por uma rede. Fazer esta rede funcionar é a coisa mais difícil da face da terra”*<sup>25</sup>.

A rede é uma referência a um quadro de instituições, geralmente públicas, mas também inclui as instituições de assistência, de educação, de cultura, de esportes e outras áreas que, mesmo sendo privadas, como as chamadas de terceiro setor, ou, também, confessionais, prestam serviços especializados de atendimento a populações, geralmente dos grupos sociais mais pobres. Inclui uma diversidade de instituições que inclui creches e escolas públicas, postos de saúde, hospitais-dia, CAPS – Centro de Atendimento Psicossocial –, Conselhos – Tutelar, do Idoso etc. –, CRAS – Centro de Referência em Assistência Social –, e uma série de outras instituições de assistência social, educação, cultura, saúde, esportes, lazer etc.

<sup>23</sup> Lucilene Silva, coordenadora da Oca Escola Cultural, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/UFPE, 2017, *grifo nosso*.

<sup>24</sup> ELIAS, N. (2005). **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70.

<sup>25</sup> Denise Nalini, coordenadora pedagógica no Pró-Saber, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/Ufpe, 2017.

A rede é necessária para as instituições educativo-culturais que atendem crianças, jovens e suas famílias articularem parcerias complementares para as famílias que atendem, sem se responsabilizarem pela solução de problemas que ultrapassam suas áreas de atuação. Por outro lado, a rede também funciona para estabelecer parcerias que permitirão ampliar ou aperfeiçoar os serviços à comunidade que a instituição educativo-cultural desenvolve. *Conectar-se em rede* é, simultaneamente, uma necessidade e um ideal para os projetos educativo-culturais que se realizam nas e com as comunidades pobres, necessidade pela incompletude dos projetos diante das demandas reais das famílias, e ideal diante da extrema dificuldade de as instituições atuarem colaborativamente, mergulhadas que estão em culturas organizativas próprias e isoladas.

Para finalizar este tópico é preciso ressaltar que as melhores práticas verificadas nas relações entre instituições e comunidades são aquelas que se pautam na integração da comunidade no cotidiano dos projetos, inclusive em sua gestão. A comunidade educativa não pode ser restrita apenas ao conjunto de sujeitos intramuros: gestores, educadores, professores, funcionários e o público de crianças e jovens. Deve incluir os pais como atores por excelência e, indo além, incluir diferentes lideranças de grupos atuantes na comunidade – associação, grupos culturais, coletivos juvenis, etc. E é fundamental que a inclusão não seja apenas restrita a eventos, apresentações, momentos especiais, mas que envolva as atividades cotidianas do projeto.

Vimos isso na Oca Cultural, com o grupo de mães que trabalham, simultaneamente, na geração de renda através da criação de produtos de bordado e renda – artesanato –, e participam como cotutoras nas atividades cotidianas com as crianças e os jovens, auxiliando educadores e gestores. Tivemos esse registro em depoimentos e nós mesmos testemunhamos a participação das famílias e também do grupo de capoeira parceiro das atividades culturais na escola Amorim Lima. Esse encontro entre instituições e comunidades, no cotidiano, favorece a *criação de um espaço-tempo para o conhecimento do “outro” e o reconhecimento das interdependências entre sujeitos distintos que são fundamentais para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das ações educativo-culturais*. É então que se forma o terreno fértil para a gestão participativa, que é uma prerrogativa da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que são a base para a criação das estruturas colegiadas em diversos níveis das administrações públicas, e, mesmo fora da esfera estatal, constitui elemento imprescindível para a consolidação de projetos educativo-culturais nas comunidades<sup>26</sup>. E é isto que verificamos nessas duas instituições: a Oca tem um conselho formado por crianças e jovens, de caráter consultivo, porém é significativo ter um espaço-tempo em que crianças e adolescentes tenham direito à voz; e na escola Amorim Lima o Conselho de Pais e Mães tem reuniões frequentes e com frequência de outros pais e mães além dos que foram eleitos ao Conselho.

<sup>26</sup> Cf. Maria da Glória Marcondes Gohn. A educação não-formal e a relação escola-comunidade, ECCOS – Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-65.

## **Relações com as instituições, ou, dos encontros institucionais necessários para a manutenção dos projetos educativo-culturais**

Nas instituições pesquisadas, mesmo na escola pública, as relações com empresas privadas e com fundações ligadas ao setor empresarial eram evidentes e constituíam uma dimensão importante, viabilizando a manutenção dos projetos, ou a implantação de novas atividades. A Oca e o Pró-Saber também cultivavam relações com empresas situadas no entorno do projeto, que variavam desde empresas industriais e comerciais, até hospitais e escolas privadas. As relações com essas empresas do entorno pareceram mais duradouras do que as relações com as fundações empresariais, por exemplo, pois muitas dessas fundações do terceiro setor fazem parcerias por tempo limitado, que muitas vezes estão vinculadas a editais e concursos com prazo de duração pré-determinado. As empresas apoiadoras, especialmente as localizadas próximas aos projetos, atuam dentro da lógica da responsabilidade social, daí tendem a manter relações mais duradouras, ainda que o conteúdo e os valores aportados sejam variáveis ao longo do tempo.

Também contavam, ocasionalmente, com apoio de organismos internacionais, como a Unesco e o Unicef, entre outros, mediante a apresentação de projetos, pelas instituições pesquisadas, em certames de editais e concursos.

O acesso a recursos mediante a apresentação de projetos para concorrer em editais e concursos é o mecanismo consagrado nas relações interinstitucionais que envolvem repasse de recursos e, embora seja uma prática comum e, praticamente, “naturalizada” nesse meio, representa, na verdade, um desafio e uma ação induzida pela lógica de mercado.

Um desafio porque essas instituições sociais têm suas identidades constituídas a partir de trajetórias marcadas pela especialização em determinados campos, como a educação, as artes, etc., e com públicos muito específicos, como crianças e jovens de origens sociais diferentes ou de comunidades pobres. Normalmente os editais e concursos têm curta duração e, ainda, muitas vezes, restringem-se a apoiar novas atividades, ou novos públicos, em detrimento das atividades já implantadas e dos públicos já atendidos, situação que gera bastante angústia para os gestores, cuja preocupação é com a totalidade de ações e pessoas da instituição, enquanto a linguagem de editais e concursos é de acrescentar outros, sem se comprometer com o que já existe.

Esse mecanismo de distribuição de recursos através de editais e concursos está baseado na promoção da competitividade entre os promotores sociais, forçados a frequentemente inventar novos projetos e disputar recursos entre muitos proponentes, sabendo que a maioria dos projetos apresentados não serão contemplados em cada certame.

É desta forma que está pautada também as relações das instituições em questão com os órgãos públicos das três esferas, também promotores de editais e concursos para distribuição de recursos de promoção à educação e à assistência social. Essa lógica já

chegou nas escolas públicas, também submetidas à apresentação de projetos para acessar recursos, como recursos do Programa Dinheiro na Escola.

Mas é nas parcerias que se estabelecem entre organizações sociais e escolas públicas que as relações aparecem mais carregadas de contradições entre cooperação e conflito, uma vez que as instituições pesquisadas atuam no campo da educação, em posições diferentes deste campo e, por isso mesmo, atuam como parceiras que ora cooperam para atingir um objetivo maior, a educação das crianças e dos jovens, ora atuam como denunciadoras dos erros e limites umas das outras.

Para as profissionais entrevistadas das organizações sociais, as escolas públicas enviam para elas as crianças e os jovens considerados “alunos-problema”: *“E aí as escolas começaram a mandar todos os alunos problemas. Porque a seu filho não escreve manda para lá..., o menino não consegue ler manda para o Pró-Saber, que elas alfabetizam, elas dão um jeito...”*<sup>27</sup>. Nesse depoimento está contida uma denúncia, visto que é papel da escola pública ensinar a ler e a escrever, essa é a base social que justifica a sua existência. No entanto, sabemos que a escola pública deixa um percentual de crianças sem apreender a fluência na escrita e na leitura. E por que isto? Muitos fatores estão envolvidos, a iniciar pela formação dos professores, muito deficiente em termos de aportar práticas e experiências educativas, especialmente as relacionadas com as culturas diversas que estão presentes na sociedade brasileira, como afirma Lucilene Silva, da Oca: *“[nos cursos de pedagogia] não tem nenhuma prática relacionada com tudo isso que a gente está falando, relacionada com a cultura, com brincar com a cultura da infância. Então, falta esse espaço de reflexão e de prática também”*<sup>28</sup>.

A falta da dimensão das práticas culturais nas escolas públicas é um dos fatores mais marcantes que diferencia a educação praticada nas escolas com a educação praticada por essas organizações sociais, verificada na pesquisa. Ao entrevistar uma professora concursada que atua na educação infantil do município de Carapicuíba, que é mãe de duas crianças que participam da Oca e ela mesma, na adolescência, foi integrante dessa organização, ela confirma que essa ausência vem desde a formação acadêmica: *“Eles [acadêmicos] falam da importância do brincar, do prazer sim, porém é muita fala, pouca prática, sem mostrar como que faz, sabe? Como que temos que iniciar esse ato com a criança? Não tem prática, na verdade.”*<sup>29</sup>.

No entanto, ao relatar que a escola envia os alunos que considera “problemáticos”, fica evidente que um dos critérios de seleção é o comportamento dos alunos, o que acaba por denunciar outra fragilidade da escola pública que não consegue despertar, em muitos alunos, o desejo e o prazer de aprender: *“não tinha problema de aprendizagem, ele tinha problema de comportamento [...] a escola me mandava os meninos que ela considerava horrorosos, mas chegava lá o menino era bom para caramba, o cara só era difícil, e difícil todo mundo é, entendeu?”*<sup>30</sup>.

<sup>27</sup> Denise Nalini, coordenadora pedagógica no Pró-Saber, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/Ufpe, 2017.

<sup>28</sup> Lucilene Silva, coordenadora da Oca Escola Cultural, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/UFPE, 2017.

<sup>29</sup> Paola Lins, professora da rede municipal de educação infantil, mãe de crianças da Oca Escola Cultural e ex-integrante da Oca, quando adolescente, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/UFPE, 2017

<sup>30</sup> Denise Nalini, coordenadora pedagógica no Pró-Saber, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/UFPE, 2017.

No caso da Escola Municipal Amorim Lima, percebemos um movimento inverso ao descrito nas narrativas retiradas das pessoas entrevistadas na Oca Escola Cultural e no Pró-Saber, uma vez que a trajetória de construção do projeto pedagógico atual desta escola mostra justamente o movimento contrário: criar internamente, com a equipe e os parceiros, condições para resolver os problemas de comportamento e de aprendizagem dos alunos da escola. Assim, ao invés de exportar os alunos problemáticos, a Amorim Lima importou recursos humanos, pedagógicos e materiais para transformar o ambiente escolar e as relações dos alunos com o conhecimento, gerando ambientes educativos prazerosos.

Mas, mesmo com um projeto bastante fortalecido e tendo como alicerce a diversidade cultural brasileira, ainda assim há parcerias que foram construídas dentro da lógica de mercado imposta e naturalizada nas relações entre as instituições educativo-culturais e “parceiras financiadoras”, especialmente as que se tem destacado, ultimamente, por oferecer pacotes. É o caso, como exemplo, do Laboratório de Ideias que foi descrito como uma sala de tecnologias robóticas e computacionais. O discurso circulante de que as tecnologias são essenciais para a educação escolar circula em Recife e em Tóquio. Se a assimilação das tecnologias é irreversível, no entanto temos ao menos que nos perguntar qual a real necessidade de sua incorporação à educação escolar, na forma de laboratórios de robótica, e qual o papel da escola nessa relação, pois a tecnologia se dissemina e o seu aprendizado também se dissemina independentemente da instituição escolar. Então, para que mesmo que a escola deve ter um laboratório de robótica? Que objetivos educacionais são construídos nesse laboratório e a partir da sua incorporação ao cotidiano escolar? A escola também estaria reforçando a agenda das atividades obrigatórias, adicionando elementos ao “cardápio” escolar?

Verificamos no Pró-Saber e na Oca Cultural que o uso da tecnologia está incorporado às atividades para as quais estão voltados. Nas duas, as tecnologias usadas dão suporte ao que fazem, como o uso das tecnologias de som e imagem para criar produtos a partir dos processos culturais desenvolvidos: contação de histórias, dança, teatro, música, brincadeiras. Assim fazendo, visam também criar um campo de colaboração interinstitucional com as empresas de comunicação e com as mídias sociais, colocando a tecnologia como meio para conquistar visibilidade, e que também se configura como aprendizado para os jovens do projeto.

Como tentamos demonstrar neste tópico, fica evidente que as *parcerias institucionais* são meios importantes para trazer diferentes recursos à instituições: *pedagógicos, materiais, tecnológicos, comunicacionais e financeiros*. Mas, é preciso aprofundar a análise das relações de parcerias institucionais que, como procuramos revelar aqui, além de trazer recursos de diferentes tipos para apoiar os projetos educativo-culturais, pode tanto contribuir para sua expansão, para o aperfeiçoamento, ou para o constrangimento e o enquadramento

dos projetos em parâmetro outros, uma vez que objetivos e metas são definidos a partir de fora das organizações que estão na base realizando as ações diretas com as populações.

### **O que faz a diferença: dimensões das práticas educativas que impactam o modo de ser e de aprender dos envolvidos**

A Amorim Lima é uma escola diferenciada dentro da rede de ensino público paulista e, nesse sentido, as concepções e os valores em torno do que é/deve ser uma escola se deslocam relativamente do padrão hegemônico. O fato de eles não terem prova na escola já remete a uma vivência diferenciada do tempo, uma vez que os estudantes não são submetidos à pressão constante de preparação para serem avaliados. São os tutores – professores, coordenadoras e diretora da escola – que avaliam os estudantes de maneira que há PESSOALIDADE nessa relação porque se leva em conta o envolvimento e o compromisso do estudante no cotidiano e sua capacidade de “seguir os roteiros” dentro de um *ritmo e sequência* que ele mesmo decide – os grupos de tutoria giram em torno de cinco ou seis estudantes, havendo pequenas variações específicas. Obviamente que essa autonomia dos estudantes é relativa porque os roteiros lhes são ofertados pela escola a partir dos conteúdos curriculares oficiais e não a partir de interesses correntes que eles mesmos nutram.

*O cotidiano da escola é fundado numa vivência diferenciada do tempo, com uma rotina exposta à variação dos ritmos de aprendizagem, das rítmicas distintas dos momentos de pesquisa/estudo e dos momentos de aplicação, de maneira que o vínculo com a VIDA pode ser bastante manipulado. Isto não quer dizer que haja rompimento com a forma escolar moderna organizada a partir da lógica curricular, uma vez que os grupos de tutoria se articulam a partir dos roteiros de pesquisa, que são interdisciplinares, ou seja, ainda vinculados a disciplinas, e não a partir de comunidades de interesse. Ou seja, não é o fazer, a ação propriamente dita, que organiza os roteiros, mas os temas, assuntos, que têm suas origens dentro de uma lógica temática interdisciplinar, que os temas articulam, mas não dissipam a lógica disciplinar. Mesmo assim, ainda que organizada na forma curricular-interdisciplinar, essa lógica altera a forma de governar a vivência do tempo na escola, que se molda de forma menos fragmentada do que a forma disciplinar clássica.*

... a gente conseguiu aprovação do projeto que mudava e daí a gente traz todo o trabalho de cultura para dentro do horário de aula, que era uma coisa que a gente queira a muito tempo, só que a gente não sabia como fazer. De que aula bendita que a gente vai tirar para pôr o trabalho com música, com dança e tal. Quando a gente muda a concepção de trabalho de escola, isso foi possível, por daí a gente muda os tempos e os espaços e as horas dá para organizar o curriculum de



outra forma e daí quando a gente reorganiza esse curriculum é que a gente traz o curriculum para dentro do horário de aula, fazendo essa possibilidade de conversa entre educação e cultura.<sup>31</sup>

Essa experiência do tempo-espaço de aprendizado que altera, sem romper, a forma tempo-espaço escolar clássica é potencializada na relação entre educação e cultura, quando esta cultura é tomada em sua forma mais popular, no sentido de estar arraigada no repertório cultural das crianças, dos jovens e das famílias das comunidades envolvidas. Ou seja, diferentemente da formalidade na relação com a cultura, quando esta passa por uma lógica erudita/formal, desde onde, por exemplo, a literatura – como área do conhecimento/disciplina – é mais valorizada que a dança, por exemplo, a relação entre educação e cultura das classes populares, no sentido de ser a cultura que está nas ideias, nos valores, nas práticas e nas memórias dos sujeitos das comunidades, tem, em princípio, maior potência para alterar a experiência do tempo-espaço do aprender, na medida em que se afasta da lógica escolar-curricular, o que não acontece com a cultura erudita/formal, já submetida à lógica disciplinar pelas escolas de dança, música, artes visuais etc., presa, portanto, na cosmovisão da racionalidade técnica ocidental. Como enquadrar, disciplinarmente, a capoeira, o bumba-meu-boi, o maracatu, a folia de reis, as festas juninas, os cavalos marinhos, as sambadas e tantas outras formas de música, dança, teatro, literatura, jogos e brincadeiras que constituem os repertórios das culturas populares no Brasil?

Então, assim, quando você vai brincar também você tem outro tempo. Eu acho que muda a relação com o tempo, muda a relação com a forma de aprendizado, porque cada um aprende uma forma, então muda também esse espaço da discussão [...] A partir de discussões a partir do que eles estão vendo, eles vão também trazendo o que eles vêm no mundo dentro desse lugar que possibilita a expressão, que a cultura possibilita a expressão. Então, a partir do momento que você pode se expressar, você se expressa de todas as formas.<sup>32</sup>

Contraditoriamente, o risco que se corre ao associar as culturas populares com os processos educativos, especialmente em instituições escolares, muito mais do que nos processos educativos “não-formais”, passa, primeiramente, pela redução de seus repertórios e fazeres em conteúdos disciplinares – literatura, dança, artes plásticas, música... –, ou, então, pela “culturalização” – ou “folclorização” – desses fazeres-saberes na escola, como algo “de fora”, “externo” à vida escolar, ou “extraescolar”, que tem menor importância enquanto *conhecimento* e maior valor como *entretenimento*.

\_\_\_\_\_  
Percebemos, nos depoimentos colhidos na escola Amorim Lima e na Oca

<sup>31</sup> Ana Elisa, diretora da escola Amorim Lima, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/Ufpe, 2017.

<sup>32</sup> Lucilene Silva, coordenadora da Oca Escola Cultural, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/UFPE, 2017.

Cultural, que para enfrentar as resistências de familiares que compreendem muitas das tradições culturais de matrizes indígenas, ou africanas, como essencialmente religiosas, e que se opuseram à participação dos filhos nessas atividades – por se confessarem cristãos (católicos, protestantes ou pentecostais), ou por não terem crença alguma e buscarem a laicidade –, que os gestores e educadores tiveram que adotar argumentos que, muitas vezes, representava o “esvaizamento” dos sentidos religiosos mesmo das práticas culturais que desenvolviam com as crianças e os jovens, como a capoeira e o maracatu, por exemplo<sup>33</sup>.

Isto evidencia a dificuldade que existe, ao integrar processos culturais e processos educativos, em proporcionar aos envolvidos, especialmente quando crianças e jovens, *a vivência de outras formas de subjetivação e de experiências baseadas em cosmovisões distintas da racionalidade técnica ocidental*. Mesmo com a inclusão dos “mestres da cultura popular” como “educadores populares” nos projetos educativo-culturais, ainda assim não está garantido que sejam exploradas as relações entre as manifestações e a questão das ancestralidades de matrizes indígena e/ou africana.

**Mestre Alcides (sobre a cultura popular):** ... a gente tem que tomar cuidado para não estar encaixotando o nosso trabalho, o trabalho de cultura tradicional junto com a educação [...] Então, nas culturas tradicionais, a metodologia não é ficar ensinando, falando, é deixar as pessoas curiosas para elas prestarem atenção e aprender. Então quando ficam me perguntando muito, eu uso uma palavra, que é assim, *oxi otocan oxó*, é um mito que eu conto também, que significa três coisas, três palavras - perseverança, atenção e objetividade. Se não tem isso não adianta, você pode ficar falando ali 200 vezes que a pessoa não vai atingir aquele objetivo, ela não é perseverante, ela não tem objetivo e não tem paciência, e nas culturas tradicionais, tem que ter isso, não precisa estar falando [...] Então o mais importante é cada um achar dentro desse contexto a sua resposta verdadeira, que é muito fácil o Mestre, o Professor ficar dando a resposta. A pergunta é isso, será que essa pergunta que eu estou dando hoje, daqui dez, vinte anos, ela será a mesma? Pode ser que não, que a história é dinâmica, a tradição ela muda, a tradição não é fixa, a tradição muda, o que é fixo são os fundamentos, a forma que você organiza aquilo que vai acontecer, e *geralmente o fundamento você não ensina, aprende-se*<sup>34</sup>.

No deslocamento dos sujeitos/territórios das culturas populares para os ambientes educativos, especialmente os ambientes escolares, há um estranhamento entre formas de

---

<sup>33</sup> Esse esvaziamento, ou relativização entre as manifestações culturais e os sentidos espirituais a que estão ligadas, tanto em suas genealogias quanto nos praticantes, é uma operação que vem sendo feita há muitos anos no âmbito das políticas culturais, através de concursos, editais e outras formas de estímulo à produção cultural, transformando o que antes era festejo, folguedo, brincadeira, em “cultura popular”. No bojo da invenção da “cultura popular” vieram outras formas de nomear os sujeitos que a fazem como mestres da cultura popular e, mais recentemente, griot.

<sup>34</sup> Mestre Alcides, depoimento gravado em roda de conversa realizada na Escola Municipal Amorim Lima, pela equipe da Pesquisa FUNDAJ/UFPE, 2017.

ensinar e de organizar o espaço-tempo de ensino que são muito distintas entre si. Diante da pergunta, que para o professor representa o esforço de objetivação do aluno em seu desejo de aprender, o mestre da cultura popular se comporta de outra forma, como mestre Alcides – capoeirista, aposentado da Universidade de São Paulo, experimentado no desenvolvimento de projetos de capoeira em ambiente escolares e universitários. Em sua percepção e sua metodologia, não é a pergunta e, por conseguinte, a resposta do educador que ocupam o centro do processo de ensino, pois a pergunta toca apenas nas visibilidades e nos significados que são restritos a contextos específicos, enquanto os fundamentos só podem ser apreendidos na experiência, e não pela palavra: “*o fundamento você não ensina, aprende-se*”.

Apesar da energia “igualitária” que circula na escola, há um deslocamento apenas parcial desta, mas de extrema importância e que precisa ser instigado no sentido de uma possível radicalização, para apreender com outras formas de ser/estar o mundo. Por exemplo, a escola integra, pelo exemplo do mestre de capoeira Alcides, um acolhimento mais radical na roda de capoeira e uma maneira corporal de dizer e ensinar esse acolhimento. A cultura assim parece chegar efetivamente na escola, mas ainda é um chegar tímido. Isso porque a própria capoeira parece ser vivida sob a lógica da oficina/aula, lógica esta que ganhou os salões das classes médias mundo afora – e que, diga-se, tem-se embranquecido nesse movimento. Mas essa não é a forma vivida no mundo da capoeiragem, em que a mandinga se apresenta como o coração pulsante da capoeira, em que a roda não começa quando começa e não termina quando acaba... Algo muito longe, portanto, dessa vivência temática como “cultura” a ser aprendida. O resultado disso, a nosso ver, parece ser que, no grosso, a “cultura” chega na escola mais como adaptação – como perigo malicioso da inclusão – do que como algo que desloca e abala radicalmente a maneira de ser – forma – desta última – ou seja, como um perigo a ser incluído. Mais do que fomentar racionalizações outras possíveis – que só sobrevivem dentro de terrenos ideologicamente férteis para a nutrição de valores, memórias, cheiros, fios soltos de história, ou seja, mundos que precisam ser nutridos/abertos –, o espaço investigado parece querer alimentar uma racionalidade já universal de maior coerência e dignidade humana – que termina reforçando certa unidade ou fechamento do social. Isso tudo, como dissemos, não desloca a comunidade escolar do que está hegemonicamente estabelecido em termos de estrutura social.

Que subjetivações podem produzir na formação das crianças e dos jovens ao se deslocar o foco da cultura erudita para as culturas populares? Que formas de ser/estar no mundo – inclusive de trabalho/produção – poderiam ser fomentadas a partir do conhecimento e experiência das cosmovisões indígenas e africanas? O que isso impactaria nas relações entre as crianças e os jovens com o ambiente da escola e com os interesses de formação que regem a lógica da educação e que, em nossa sociedade, é pressionada cada vez mais para orientar-se ao mundo do trabalho?

Apostando no universo das culturas das infâncias, entendidas enquanto práticas derivadas das culturas populares, porém específicas para o universo infantil, o trabalho da OCA Escola Cultural aposta no universo das brincadeiras populares, com base em pesquisas desenvolvidas junto à comunidade, recolhendo canções, histórias e brincadeiras junto à comunidade, especialmente às mães e avós. Dessa pesquisa vem um repertório grande que é vivenciado com as crianças e os jovens do projeto.

Quando a criança brinca, ela desenvolve o imaginário interno, esse imaginário interno tem grande responsabilidade no desenvolvimento das ciências, da matemática, no desenvolvimento do raciocínio lógico, da subtração, do aprendizado da conceituação e isso, a criança faz brincando, quer dizer, esse desenvolvimento do imaginário interno, é a partir da brincadeira. Então, o desenvolvimento da linguagem, a partir de ouvir histórias, de contar histórias e o desenvolvimento da linguagem é grande também responsável pelo desenvolvimento, pela facilidade no aprendizado da leitura e da escrita. Então, a gente está achando que está fazendo um bem para a humanidade trazendo só o intelectual, o decorar, aprendizado conceitual, mas está provado que a gente não está fazendo bem nenhum para a humanidade, muito pelo contrário, a gente está tirando deles o que vai possibilitar com que eles se desenvolvam com mais qualidade, inclusive com mais alegria, porque existe também para mim e a ciência também diz, que existe um conhecimento que se faz pelo afetivo.<sup>35</sup>

O rompimento com um processo educativo que privilegia o intelectual e a capacidade de memorização em favor de um processo que começa pelo afetivo, pela subjetivação, é uma das principais características de processos educativos que se arriscam a ser ocupados pela cultura, ao invés de simplesmente tomarem a cultura como conteúdo curricular, como atividade, ou seja, como um aposto ao projeto escolar, que fica “enriquecido”, mas não se permite transformar. É assim que aparece na narrativa sobre os primeiros passos da escola Amorim Lima no caminho que tomou em busca da integração com a comunidade via cultura popular: “*Os professores ficavam olhando as crianças e as mães brincarem, não tinha nenhuma possibilidade de encontro*”<sup>36</sup>. O caminho que começa pela afetividade, pela subjetividade, é o que compromete o ser com aquilo que ele passa a conhecer não pelo discurso, pela voz, ou pela imagem, mas pela experiência. É o que Bernard Charlot aposta como saída para vencer a rotina burocrática instalada nas escolas e que ele chama de “aprender a gostar de estudar”. E o caminho da subjetivação vai muito além de “gostar de estudar”, pois permite descobrir não só o valor pessoal, enquanto ser capaz de aprender, mas o valor de ser e fazer junto com o outro, o valor que tem a cultura e os conhecimentos que vêm do seu próprio grupo social, dos seus pais, tios e avós. É o caminho que permite a partilha de conhecimentos, de saberes, de sensibilidades e, por isso, o processo é expansivo e invade outros domínios, da família e da comunidade.

<sup>35</sup> Lucilene Silva, coordenadora da Oca Escola Cultural, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/UFPE, 2017.

<sup>36</sup> Ana Elisa, diretora da escola Amorim Lima, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/UFPE, 2017.

Aí o que aconteceu com o grupo das mães? O grupo das mães ele veio, ele começou da alfabetização, [...] porque elas vêm aqui e a primeira coisa que elas querem saber é assinar o nome. Aí eu comecei a alfabetizá-la a partir da história dela, de onde você veio? Onde você morava? O que você sabe? [...] descobri, por exemplo, que tinha dez nomes diferentes para laranja lima, uma chamava limbo do céu, serra d'água, cada lugar tinha um nome diferente. Aí eu comecei a alfabetizá-las a partir dessas histórias e o que elas tinham de repertório de vida. Aí eu comecei a registrar as cantigas delas<sup>37</sup>.

Nesse depoimento de Lucilene, da Oca, revela-se o caráter circular do conhecimento construído com as mães, cujo processo de alfabetização trouxe a possibilidade de construir o repertório cultural que foi sendo trabalhado com os filhos/as dessas mães, num processo em que todos foram aprendizes e mestres de um conhecimento, de um saber. O processo educativo conduzido pela partilha de saberes e sensibilidades propicia a conciliação entre a dimensão ética e estética, democratizando as relações entre sujeitos ao colocá-los como sujeitos aprendentes e ensinantes, quebrando hierarquias clássicas entre o formal e o informal, o erudito e o popular, as ciências e os saberes.

Essa narrativa parte de uma experiência em que **a cultura é o fio condutor dos processos educativos** e nos parece que também está presente quando a cultura é entronizada no processo educativo escolar, como percebe o mestre Alcides, na escola Amorim Lima:

... uma escola que fala que a cultura é a coisa mais importante tem que ter prosseguimento, e ele [estudante] tem que ir até lá em cima, para ele ser mestre, para ele ser doutor. E uma coisa que é muito legal, é saber devolver isso para o lugar de onde ele estava, porque essa é uma coisa trabalhada, não é uma imposição. Se você vai trabalhando sempre isso desde a infância, a pessoa acha a coisa mais natural, não é uma coisa inventada, e tem que devolver aquilo para onde ele está, que ele sabe que é ele, ele não está sozinho, pois tem as outras gerações, tem todo mundo, para todo mundo compartilhar disso. Então eu acho que esse é um grande ensinamento, que dá uma possibilidade dessa, da mistura do aprendizado de um com o outro, dessa malandragem, que é um estar junto com o outro, tem uma malandragem grande, positiva, nesse encontro.<sup>38</sup>

A “*mistura do aprendizado de um com o outro*” caminha nesse mesmo sentido da partilha de conhecimentos e de modos de ser, no entanto temos a nítida impressão de que essa experiência não alcança a partilha das sensibilidades, ficando apenas como um desejo, uma esperança de que, no futuro, se manifeste no “retorno” do estudante à comunidade, como efeito retardado dessa partilha, como senso de responsabilidade, numa perspectiva claramente liberal, do indivíduo responsável, do cidadão participante de uma comunidade política.

<sup>37</sup> Lucilene Siva, coordenadora da Oca Escola Cultural, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/UFPE, 2017.

<sup>38</sup> Mestre Alcides, depoimento gravado em roda de conversa realizada na Escola Municipal Amorim Lima pela equipe da Pesquisa FUNDAJ/UFPE, 2017.

Isto difere significativamente da experiência vivenciada quando o processo educativo é conduzido pela cultura, e entra em outra cosmovisão, distinta da racionalidade técnica ocidental, como uma luz incidindo em um prisma que modifica o percurso e as cores da luz original:

Aí comecei a registrar as cantigas [das mães] enquanto alfabetizava elas. Eu faço parte de um grupo que se chama Companhia Cabelo de Maria, que a gente tem uma pesquisa de cantos de trabalho de mulheres pelo Brasil a fora, que cantam enquanto trabalham. E elas começaram a me acompanhar nesse trabalho, e a gente começou a se encontrar para cantar. E aí quando a gente começou a encontrar para cantar, também começamos a fazer coisas com as mãos. Então eu comecei a mapear o que elas sabiam fazer com as mãos, uma bordava, outra costurava, aí nasceu esse grupo de mães<sup>39</sup>.

A partilha, quando vai além dos conhecimentos, implica na transformação da vida das pessoas já no presente, não só como expectativa futura. E o faz numa perspectiva de horizontalização de hierarquias e oportunidades, gerando energias para atuar criativamente e colaborativamente no contexto a partir dos recursos ali disponíveis, e conectando com recursos externos.

Nesta perspectiva, a comunidade política é fundada sobre uma ética e uma estética, portanto fundada sobre o mundo sensível e, por isto, aponta para um regime que só é democrático se apoiar e incentivar a multiplicidade de manifestações dentro da comunidade<sup>40</sup>, que potencializa a diversidade, indo na contramão da democracia liberal. Esta se expressa na formação do cidadão individual, responsável e crente no pressuposto da igualdade, que, de tão impossível, inviável e irreal, é prontamente suplantada pela ideia do domínio da maioria, da representação da maioria pela opinião pública traduzida como sufrágio universal na democracia representativa. São perspectivas democráticas distintas, pois que fundadas em processos distintos de formação e construção de alternativas de vida, em cosmovisões distintas sobre o mundo e a vida em sociedade.

## **Considerações finais**

O que a cultura ensina, ou melhor, a cultura educa?

A cultura ensina a diversidade, ela ensina que você tem uma variedade de possibilidades e que na medida em que eu sei dessa variedade, eu aprendo, eu descubro também o que eu mais gosto. A cultura mostra também que existem mestres, existem pessoas que cultivam essas tradições há muito

---

<sup>39</sup> Lucilene Silva, coordenadora da Oca Escola Cultural, entrevista concedida em 2017.

<sup>40</sup> Jacques Rancière, (2005). A partilha do sensível: estética e política. São Paulo: Ed. 34.

tempo e que elas têm muito para ensinar, podem ter 100 anos. [...] Então, assim, elas [crianças e jovens] aprendem a respeitar as gerações, as culturas diferentes, e aprendem o que elas mais gostam. Há uns que descobrem que tem afinidade com a dança, outro com a música, outro com a leitura, outro com os computadores, outro descobre que gosta de renda, que gosta de desenhar, nas pesquisas e nas possibilidades todas que a cultura traz. Então, eles vão descobrindo também quem são, com o que se identificam e que ser humano é esse, como é que esse ser humano quer estar no mundo. Eu acho que a cultura ensina todas essas coisas.<sup>41</sup>

...a cultura abre o leque, e acho que aí é que está toda a diferença. [...] Por quê? Com muito acesso as crianças aprendem, então elas estão tendo acesso, elas aprendem, isso muda a vida dela e a vida da comunidade [...] Acho que aí é a diferença da relação entre cultura e educação, porque a sustância da educação é a cultura, não existe educação sem cultura. Mas, o que a gente percebe é que a escola faz uma educação sem cultura e sem discussão de coisas básicas, que é o que acontece dentro da sala de aula na hora que as crianças tem que ficar quatro horas sentadas copiando. Essa é a política, e isso é muito ruim.<sup>42</sup>

Nas experiências retratadas nesta pesquisa percebemos a variedade de interações e possibilidades de integração relacional ente cultura e educação, com resultados diferenciados a partir de perspectivas diferentes desta relação.

A relação entre cultura e educação não é tema novo, e vem sendo pautada no Brasil, de forma explícita, pelo menos há 100 anos, desde as propostas do ruralismo pedagógico de Alberto Torres, passando pelo paradigma escolanovista tão alimentado pelo liberal John Dewey e endossado no Brasil por Anísio Teixeira. Esta herança escolanovista, aliás, continua presente no horizonte das escolas que buscam fomentar uma *escola cidadã* para a formação de cidadãos democráticos para que habitem, como unidade ontológica básica naturalizada, as instituições – políticas, sociais, econômicas – e o espaços na sociedade, transformando esta em democrática.

A cultura habita a escola de diferentes formas, e, para efeito analítico, destacamos três formas distintas: (a) a forma oculta, na qual impera a racionalidade técnico-científica, como se esta não fosse o produto de uma cultura específica que se tornou hegemônica; (b) a forma complementar, como complemento da “grade curricular” e das atividades disciplinares, ampliando o leque de oportunidades formativas; e (c) a forma radical – de raiz –, como elemento central e organizador do processo formativo. Nesta pesquisa não tivemos a primeira dessas três formas ora citadas, e percebemos, nas três experiências pesquisadas, um movimento entre a segunda forma e a terceira, sem com isto querer classificar as instituições pesquisadas como modelo de uma ou outra forma.

---

<sup>41</sup> Lucilene Siva, coordenadora da Oca Escola Cultural, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/UFPE, 2017.

<sup>42</sup> Denise Nalini, coordenadora pedagógica no Pró-Saber, entrevista concedida à pesquisa Fundaj/UFPE, 2017.

Na linha da forma complementar, percebemos a intenção de integrar o que é diferente, divergente, que pertence a outra lógica e cosmovisão, a um repertório civilizacional universalizante, que é a própria educação, considerada, hoje, um projeto universal e fundado no pressuposto da ciência como conhecimento universal. Assim, mesmo integrando os processos educativos à cultura, a operação ainda se restringe a determinados processos culturais, deixando de fora as lógicas, racionalidades e cosmovisões outras a que esses processos estão ligados. A educação, ao aderir sem resistência à lógica científica, não consegue ter abertura para sensibilizações bem mais amplas, presentes em outras matrizes civilizacionais. Reduz, através do processo cognitivo, as culturas às manifestações culturais, ou seja, aos seus aspectos visuais e exteriores, sem dar conta dos processos de subjetivação que estão imbricados nelas. Assim, mesmo presentes nos processos educativos, os processos culturais parecem sempre estar do lado de fora do horizonte discursivo do que seja a boa educação.

A abertura dos ambientes educativos para as experiências com culturas populares mostra o potencial que estas têm para fazer pulular outras memórias, outras histórias e outros cheiros que estão presentes/ausentes no ambiente educacional, outras perspectivas de ver e entender o mundo. No entanto, a cultura continua sendo um apostado no projeto educativo, um “*plus*”, um “diferencial”, e, como tal, não consegue reverter a lógica da racionalidade técnico-científica, não desmancha as hierarquias e tampouco chega a colocar em cheque a cosmovisão ocidental hegemônica. Ela, como *plus*, faz diferença, sem dúvida, mas o faz como se fosse apenas portadora de uma estética, talvez até de uma ética, mas enfraquecida em seu potencial político contestador do nosso modo de viver e entender o mundo. Como “*plus*”, ela é sempre pertencente a um “outro”, e, geralmente, esse “outro” é um grupo social subalternizado na sociedade moderna. Daí, não há como produzir um “nós” que tenha força suficiente para enfrentar a cultura hegemônica da racionalidade técnico-científica. Sem a produção desse “nós”, as transformações são experimentadas no plano da formação individual, do que cada um faz com o que a vida lhe traz, permanecendo, neste sentido, no plano político da democracia liberal.

Já quando os ambientes educativos se abrem para ser ocupados pela cultura, colonizados por ela, eles experimentam um processo criativo que se enraíza no coletivo e produz novas subjetivações, um outro “nós” numa situação que até então era vista tão somente no plano da oposição “nós” e “eles/elas”. E isto, num processo de partilha de subjetividades e sensibilidades, é produzido sem se apagar as diferenças, mas no reconhecimento de diferenças e identificação do comum humano, na perspectiva da complementaridade dos saberes e fazeres.

A implicação de um projeto educativo-cultural assim produzido, no plano político, gera mais do que o respeito à diversidade, que também pode ser experimentado na forma anterior, na democracia liberal, visto que, para além de reconhecer o “outro”, cosmovisões



“outras”, lógicas “outras”, possibilita um encontro de hierarquias horizontalizadas e é isso que torna possível a produção de um espaço-tempo de compartilhamento do comum e de criação de um “comum” que só existirá na vontade de um “nós” que se cria nesse processo e extrapola esse espaço-tempo. A cultura, quando elemento central dos processos educativos, ela educa, ocupa, produz e distribui, alterando a balança de poder entre os diferentes grupos sociais em relação naquele contexto.

Essas duas formas de relação educação-cultura também podem ser percebidas nos diferentes níveis de relação entre as famílias e as instituições que desenvolvem os projetos educativo-culturais. Há um nível de relação mais básico, necessário porque garante à instituição a necessária adesão da família e, conseqüentemente, garante a presença constante das crianças e dos jovens no projeto. Outro nível de participação se verifica quando as famílias são presentes nas atividades e, ainda, numa variante desse nível, quando participam, de alguma forma, na gestão do projeto através de conselhos, assembleia ou outro tipo de instância ou mecanismo de consulta e/ou deliberação. E, ainda, quando se verifica que a comunidade passa a ser incorporada como força de trabalho, integrando a equipe de desenvolvimento dos projetos em distintas atividades, inclusive como educadores. Contudo, devemos considerar que entre as três instituições pesquisadas existem diferenças legais formais entre elas e que incidem de forma direta nas formas que as relações com a família e a comunidade podem assumir.

# FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA: INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO; A CIA DE DANÇA ALMA NEGRA E PROJETO ARTE, EDUCAÇÃO E CIDADANIA E SEUS AFETAMENTOS.

*Cibele Lima Rodrigues*

*Samira Banderia*

*Thiago Antunes*

O que se poderia buscar entender com uma pesquisa acadêmica que envolve educação e cultura? Como já avistamos de sobrevoos nos momentos anteriores deste texto, podemos encarar que, da junção dessas duas práticas, que são diferentes e, ao mesmo passo, não se podem ver dissociadas, o que importa é, em última instância, os significados e os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às suas experiências. Sim, para nós é isso, no pano de fundo, o que importa. Contudo, dizer isso não nos bastaria. Devemos, de certa forma, apontar as questões que envolvem tal e tal experiências na composição desses horizontes discursivos que podem, talvez, nos dizer alguma coisa sobre aquilo que estudamos: a isso, chamamos narrativa. É isso que pretendemos fazer com a descrição e com o ensaio de análise das experiências de Florianópolis/SC.

Em verdade, podemos dizer que chegamos à escolha e ao contato com esse território a partir de uma experiência, a qual chamaremos *experiência mobilizadora*, vivenciada pela professora, hoje aposentada, Maria Aparecida Gonzaga – que prefere ser chamada pelo nome de Xuxu. Escolhemos tal personagem principalmente pelos quase 30 anos de atuação em dois grupos de dança dos quais era coordenadora e professora: o primeiro é a Companhia de Dança Alma Negra e o segundo, o projeto Dança, Educação, Arte e Cidadania. Ambos projetos nasceram da sua atuação no Núcleo de Esportes e Lazer do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis (IEE).

Por *experiência mobilizadora* queremos definir os inúmeros processos de afetamentos dos sujeitos que, sendo coletivos, geraram processos de afetamento em outros diferentes sujeitos. Ora, é a partir disto que mobilizamos nosso caminhar nesse território. Digo, procuramos conduzir nosso percurso de observações e entrevistas desde os rastros da Xuxu ou “aquilo que resta de um passado, de uma trajetória, e que pode constituir uma base para tentar compreender o que ocorreu a um indivíduo ou a uma sociedade” (SEDLMEYER; GINZBURG, 2012, p. 8), interessados, principalmente, no circuito de afetos e afecções que esta trajetória proporcionou àqueles que estiveram com ela.

Assim, nos deparamos, inicialmente, com suas alunas – Xandra, Cintia, Maria Morena e Rodrigo –, com as quais fizemos diferentes entrevistas narrativas, investigando suas memórias e histórias com o grupo de dança e os impactos disso em suas trajetórias de vida. Também nos interessou conhecer o Instituto Estadual de Educação – sua estrutura

e seu projeto pedagógico – e acompanhar o andamento do projeto Arte, Educação e Cidadania que hoje está sob coordenação da professora Maria Morena. Faremos uma breve explanação de tais percursos a partir das narrativas que nos chamaram atenção nas entrevistas e, ao longo das narrativas, tentaremos ensaiar algumas análises.

O primeiro elemento que devemos ressaltar a respeito da trajetória de Xuxu é o *olhar*. É essa dimensão que ela nos diz ser importante na formação própria e na sua trajetória docente. Ela nos aponta, mesclando sua narrativa de vida com suas escolhas acadêmicas e profissionais, que:

Cheguei na educação física pela superação, na minha escola. *Então eu digo que eu replico a vivência que eu tive com professores que conseguiam ver esses sujeitos que vocês estão procurando.* A escola não me via. Eu era mais uma criança. Tinha asma, é, extremamente pobre a nível abaixo da pobreza. Mas eu vi naquele professor que ele me viu. *Ele me olhou.* Entendeu?! Ele me olhou, e, ele me chamou um dia que faltou uma aluna naquela equipe de Handboll pra substituir aquela pessoa, porque todos os dias eu me sentava ali, ficava sonhando em ser uma daquelas meninas da equipe, e, só que não sabia como chegar, né?! As vezes a gente percebe que os grupos eles se fecham. As histórias elas se fecham em contextos em que as vezes as pessoas tem a possibilidade de passar por cima de dificuldades e chegar além... (Maria Aparecida Gonzaga (Xuxu) – Professora e Coreógrafa Cia Alma Negra. Setembro, 2017)

*Ele me olhou.* José Saramago já sinalizava: se podes olhar, vê. Se podes ver, repara! Essa, talvez, seja a principal questão a respeito do território de Florianópolis. Porque alguém olhou uma menina pobre, negra, asmática e, de muitas formas, marginalizada socialmente, essa menina pôde descobrir: as coisas podem ser de outra maneira. A possibilidade da criação de outros mundos possíveis, de outros atuais, de outras formas de viver e habitar o mundo. O próprio *devenir* do mundo, para usar as palavras de Deleuze (2013), acionado pela atitude de alguém que estava socialmente responsável para *ensinar*. O próprio termo educação ou ensino acaba, aqui, ganhando um novo *sabor*. Não na apresentação simples de um mundo pré-formado com regras e realidades fisicamente enrijecidas, pelo contrário, “a experiência entendida como uma expedição em que se pode escutar o ‘inaudito’ e em que se pode ler o não lido, isto é, um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido e, portanto, ilegível.” (LARROSA, 2013, p. 10-11). Ora, essa experiência, por sua vez, está muito próxima da experiência com a arte.

A própria companhia Alma Negra surge a partir do desejo da Xuxu de oferecer outras realidades, principalmente no contato com danças não hegemonicamente visibilizadas, além das danças clássicas oferecidas na escola. Ela tinha o intuito de trazer sua alma, suas histórias, suas memórias, as coisas que trazia em sua bagagem e, mesmo, seu corpo para dentro de espaços de rigidez estrutural.

Quando eu cheguei na Universidade, no IEE, eu me deparei com as questões técnicas que precisavam ser aprendidas, mas também me deparei com o *preconceito das pessoas para com as coisas populares, que as pessoas não se abriam, se fechavam*. Então eu era conhecida na escola como a professora que ensinava sem técnica, eu trabalhava com danças urbanas, nem sabia na época o nome, mas era aquilo que eu sabia fazer, hiphop, afro... e eu fazia uma combinação de tudo aquilo e achava que e meu aluno não tinha que aprender só jazz, só clássico, ele tinha que aprender tudo... e eu comecei com esta *revolução*. E a minha professora da universidade *precisa seguir um sistema*, e este sistema dizia que precisava ter um mínimo de técnica para trabalhar, para poder conceber todos os outros movimentos. E eu dizia que não, que *poderia se criar um corpo para cada história*. Fui tida como persona não grata. *E foi assim que o Alma Negra surgiu... eu falei da minha alma, das minhas coisas, das minhas histórias, que estavam comigo e era isso que eu queria dizer pra eles... a dança que eles traziam com eles, a gente ia aproveitar todas as coisas, porque as coisas estavam no mundo e tinham que estar sendo usadas*. (Maria Aparecida Gonzaga (Xuxu) – Professora e Coreógrafa Cia Alma Negra. Setembro, 2017)

Quando Xuxu resolve *profanar* à arte como instituição, colocando, por exemplo, ritmos e corpos que não encontrariam lugares por si só nesse espaço, ela cria uma fenda, uma cisão entre as palavras instituídas para que essas não digam mais sobre uma possível realidade fixa. Aceitar que as palavras – e, portanto, os saberes instituídos – “não dão conta da realidade” e que “a realidade esperneia e não se deixa capturar” (MIGLIORIN, 2015, p. 13). É justamente isso que nos indica o corte de profanar: “um gesto essencialmente político em que certos objetos, símbolos e dispositivos de poder são recolocados em uso comum, produzindo novos usos e conexões na comunidade” (MIGLIORIN, 2015, p. 43). Em suma, trata-se de colocar a arte sobre o *risco do real*, e se a arte é real, é porque ela “sai do possível para enfrentar outros mundos, outras histórias” (LEVY, 2011, p. 114).

Rompendo com algumas das contingências de seu tempo, Xuxu lança-se na sua caminhada, apesar de, muitas vezes, contra a estrutura institucional. O projeto ganha novas dimensões e demandas, e a necessidade de um novo grupo que abarcasse mais estudantes leva à criação do Projeto Dança, Arte, Educação e Cidadania, que acontece ainda hoje, mesmo que sob nova coordenação, no contraturno escolar, no ginásio, como uma das opções de atividades oferecida pela escola para a realização da educação em tempo integral.

Xuxu esteve à frente do referido projeto até sua aposentadoria em 2005, deixando em seu lugar a bailarina e professora Maria Morena, que deu continuidade às aulas de dança até a atualidade. Aposentada, Xuxu abre uma sala de aula na sua casa, chamada Oficina do Corpo, onde continua oferecendo aulas de dança e dando continuidade ao Grupo Alma Negra, hoje com quatro bailarinas.

Através da Companhia Alma Negra passaram diversos estudantes como Alexandra Alencar, Rodrigo, Morena e Cintia, pessoas nas quais tivemos a oportunidade de perceber

o quanto a dança foi relevante na trajetória de suas formações e contribuíram para a escolha dos diferentes caminhos no curso de suas vidas, transformados pela dança a partir de diversos olhares e caminhos. Acreditamos, contudo, que não se trata da dança como linguagem específica, mas do modo como foram acolhidas no mundo por Xuxu – e outros atores que intervíram em suas trajetórias – e tiveram acesso ao contato com a arte. Entendemos, junto a Rancière, que “as práticas artísticas são ‘maneiras de fazer’ que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade” (2015, p. 16). Quando inseridos em um grupo que lidava com a arte e com as formas de fazer arte, os sujeitos entrevistados, pudemos perceber, passaram a partilhar de *um comum* que lhes auxiliava na tarefa de atribuir sentido ao mundo. Ou seja, constatamos, a partir das entrevistas, que os sujeitos envolvidos puderam *experienciar*. A experiência é aqui entendida como aquilo que nos toca, nos passa, nos acontece, e o sentido que damos ao que nos acontece (Larrosa, 2014).

Este é o caso de Alexandra Alencar. Ela era estudante do IEE e começou a prática da dança na Cia Alma Negra aos 12 anos, no final da década de 90. Nas suas narrativas pudemos perceber a importância de Xuxu – como educadora negra que lhe permitia, entre outras coisas, discussões a respeito de pertencimento, racismo, contrarracismo e superação – e de suas aulas como referência na sua formação enquanto pessoa e com o despertar do seu corpo para a dança.

Já na faculdade de jornalismo na UFSC, Alexandra continuou suas aulas de dança afro com outras professoras, que se tornam também referências no seu caminho. Ela fala de sua tomada de consciência, em meados de 2002 no bojo das discussões a respeito das cotas raciais nas universidades, quando se percebe como a única estudante negra do curso de jornalismo da UFSC. No trilhar desse caminho, no endosso de suas matrizes culturais, ela se aproxima e passa a participar do grupo *Maracatu Arrasta Ilha*. É a partir destas vivências que Alexandra passa a direcionar toda a sua vida acadêmica para as pesquisas a respeito das “raízes negras e afro-brasileiras”.

Assim, direcionou sua pesquisa para a invisibilidade do negro em Florianópolis, se perguntando “onde estavam e como viviam os negros que, como eu, não faziam parte dos cartões postais da ilha”, que resultou no documentário jornalístico intitulado *Cidadão Invisível*, visibilizando as vozes de negras e negros de Florianópolis (disponível no *YouTube* – [https://www.youtube.com/watch?v=\\_nzJBbwWHeQ](https://www.youtube.com/watch?v=_nzJBbwWHeQ)). Em tal publicação ela nos constata:

Dizem que vim do lado de lá do rio, mas eu não conheço lá. Dizem que sou de fora, mas é aqui que eu trabalho. É aqui que está enterrado meu avó. Dizem que somos iguais, mas, por que que minha boneca não tem cor? Eu sou de lá, eu sou de cá. O Brasil sou eu. A África é meu outro eu.

Nesses percursos entre territorializações e desterritorializações, Alexandra finca sua análise na constatação: “não é que os negros, em Florianópolis, não existam, eles são

inviabilizados”. E continua: “as perguntas não cessam, quem eram os meus avós?”. Na caminhada pelos seus, na delimitação de seus territórios, Alexandra busca algo sobre si mesma. Entendemos que ela segue na mesma medida que Achille Mbembe (2017), ao nomear o delírio totalizador – a tentativa de produção de uma hegemonia eurocêntrica –, a produção da marginalização do negro nas sociedades ocidentalizadas, afirma que esse delírio “deve-se ao facto de o Negro ser aquele (ou ainda aquele) que vemos quando nada se vê, quando nada compreendemos e, sobretudo, quando nada queremos compreender” (MBEMBE, 2017, p. 11). Dessa invisibilidade Alexandra faz outra coisa. Ela produz, sob o signo de reafirmação, suas culturas e seus modos de viver, de habitar e significar o mundo. Isso porque, apesar dos processos de – tentativa de – subordinação social a uma hegemonia *branca*, os sujeitos aos quais chamou-se negros “não deixariam de ser sujeitos ativos” (idem, p. 12).

Do processo iniciado na graduação de jornalismo, Alexandra dá continuidade na pós-graduação em Antropologia Social e conclui o mestrado “Dançando novas africanidades: diálogos com praticantes do maracatu e da dança afro em Florianópolis-SC”, em 2009 – e, logo na sequência, o doutorado “É DE NAÇÃO NAGÔ! o Maracatu como Patrimônio Imaterial Nacional”, em 2015. Recentemente ela participou da pesquisa de mapeamento de 210 terreiros na cidade de Florianópolis e em cidades vizinhas, uma parceria entre a UFSC e o IPHAN. Na busca da reafirmação de suas tradições, atualmente promove atividades de dança e música no grupo de maracatu *Arrasta Ilha e Baque Mulher* em Florianópolis. Ela também desenvolveu uma oficina em que trabalha a dança e a religiosidade afrobrasileira – “Vivência Xirê: sentidos criados no fazer”. Por último, criou, também, o Centro Cultural Aláfia, que produz atividades culturais de valorização e pesquisa da cultura africana em Florianópolis.

É, também, o caso de Rodrigo, natural do Rio de Janeiro, que se mudou para Florianópolis com a família e conheceu o grupo de dança Cia Alma Negra no final da adolescência. Ele, que era um dos poucos homens do grupo, concomitante às aulas da Cia. Alma Negra é convidado a participar do Grupo Hip Hop Soul, no qual atuou como coreógrafo e coordenador.

Neste mesmo período, Rodrigo ingressa no curso de Engenharia da UFSC, mas rapidamente o abandona para, então, ingressar no curso de Educação Física, em que se especializa e se dedica à dança. Já formado, ele começa a atuar como professor de dança em escolas municipais de Florianópolis, por meio de contrato temporário, até se efetivar por meio de concurso específico para a disciplina de Artes na linguagem da dança. Atualmente é professor de dança em duas escolas municipais de ensino fundamental.

Na sua entrevista, ele fala da importância da dança na sua vida, além do papel formador das aulas e participação na Cia Alma Negra e no grupo Hip Hop Soul. Ele atribui a possibilidade de trilhar o caminho da dança como linguagem específica a essas vivências. Podemos dizer, nesse sentido, que seu papel como ator nas artes está inteiramente ligado ao contato que teve com essa linguagem e com a possibilidade de superar barreiras,

como sexismo e preconceitos com *streetdance*, abertas pelos seus professores. Ele nos narra, de diferentes maneiras, como isso se extrapola nas suas vivências práticas como professor de dança de escola pública e como esse percurso impacta fortemente na sua trajetória docente. Contudo, devemos chamar a atenção para o fato de Rodrigo ser um dos únicos atores que, passando pelas vivências do grupo de dança com a professora Xuxu, consegue se efetivar exclusivamente como professor de dança na *educação básica*. Muitos dos atores, mesmo os entrevistados, precisam realizar outras atividades – dar aulas de outras disciplinas, exercer atividades em outros grupos de dança, trabalhos com outras profissões em geral – para dar conta da renda necessária para a sobrevivência.

Esse é o caso de Cintia, que também foi aluna da professora Xuxu e que hoje trabalha como fisioterapeuta e professora universitária. Em sua narrativa, ela nos afirma como “chegou na fisioterapia por culpa da dança”. Isso devido aos projetos de dança que desde os dez anos de idade fazia parte e do contato que tinha com o profissional nos diversos festivais e apresentações. Hoje, ainda bailarina da Cia de Dança Alma Negra, ela nos diz: “a gente dança porque a gente gosta”, apesar da falta de tempo, das demandas profissionais, dos compromissos familiares diversos... Nesse *gostar* que Cintia nos narra, encontramos outro elemento importante da nossa análise: o compartilhamento de tempos, espaços e experiências significativas. Ela nos diz:

As meninas e a Xuxu e a Magna, que hoje não dança mais com a gente... elas fizeram parte de toda a minha vida. Quando eu passei no vestibular elas estavam comigo, eu não passei elas estavam comigo, eu passei elas estavam comigo, eu me formei elas foram na minha formatura, eu casei elas foram no meu casamento, eu descasei elas me deram força, entende? Então, toda a minha trajetória de vida eu incluo elas, não tem como retirar... A gente fala que a Xuxu da palestras, né? Todo festival que a gente ia, a gente olhava e daqui a pouco ela tava conversando com um grupinho, e todo mundo dando risada, e todo mundo curtindo. Ai a gente falava: ‘a Xuxu dando palestra’. Porque sempre as coisas que ela falou pra gente, fizeram muita diferença para minha vida. Como eu passava metade do tempo na minha casa, metade do tempo na escola, e a outra metade com as meninas da dança, eu aprendi muito da vida com elas e eu vejo que muita gente foi para um bom caminho por causa das palestras que ela dava. (Cintia – Bailarina Cia. de Dança Alma Negra. Setembro 2017)

Esse processo de indissociabilidade entre as narrativas ditas pessoais e as pessoas com as quais compartilha o projeto de dança chamamos comumente laço afetivo. Esse nó que se ata para estabelecer relações significativas com pessoas com as quais não temos, necessariamente, a obrigação de estabelecer. Uma transposição entre diferentes dimensões da vida cotidiana no entrecruzamento supralógico formal. Um verdadeiro padecimento sensível (RANCIÈRE, 2015). Inclassificável, ao mesmo tempo que *preciso*.

Furtivo, em certa medida, mas extremamente concreto. Mutável na mesma medida que *constante*. Um laço *amoroso*. Não no sentido cortês, burguês, mas no sentido de um elo que não se dá por vias racionais e burocráticas, que nos vem e nos enlaça sem que necessariamente queiramos, em primeira instância. Um elã da ordem do acontecimento (BARTHES, 1985). Algo que “*não tem como retirar*”, mas que, ao mesmo tempo, *nós não gostaríamos que fosse retirado*. Sabemos que nos escapa, mas não nos importamos com isso.

Tais *palestras*, maneira carinhosa de nomear os ensinamentos que Xuxu dava, estão, justamente, no bojo da tensão relacional. Porque Xuxu conhecia as suas estudantes, porque se ligava afetiva e efetivamente com a vida delas, porque exercitava o *olhar*, podia dizer alguma coisa sobre processos sociais que suas estudantes passavam, sobre as necessidades, com relação tanto à dança quanto à vida. O *bom caminho* por onde esses estudantes foram, de certo modo, diz respeito à possibilidade de fabricação da própria vida. Ou seja, a possibilidade de tornar-se quem se é, de estar plenamente consciente das dementes e realizações da própria vida.

Atualmente, o Projeto Dança, Arte, Educação e Cidadania, no IEE, é coordenado pela professora Maria Morena. Morena chegou à Cia Alma Negra já formada como bailarina, no final da década de 90. Anos depois, em 2001, inicia como professora ao lado da Xuxu no Projeto Dança, Arte, Educação e Cidadania, e quando a Xuxu se aposenta, em 2010, ela continua assumindo o projeto ao lado de outro professor parceiro, Romualdo. Com a aposentadoria da Xuxu e sua saída da escola, ela funda o Grupo Nigra, em que inicia sua trajetória como coreógrafa de um grupo de dança a partir dos aprendizados vivenciados com a Xuxu.

Diante das narrativas das pessoas as quais entrevistamos durante a pesquisa de campo em Florianópolis/SC, foi possível perceber a influência das aulas de dança da Cia Alma Negra na trajetória destas pessoas. Uma vivência que foi formativa e auxiliou as pessoas a encontrarem seus caminhos profissionais e, mais importante que isso, lhes permitiram descobrir seu caminho, seu propósito de vida, o que é evidente na fala de todos eles, principalmente na relação deles estabelecida com a Xuxu, que se mantém até hoje, são pessoas que continuam em contato, que estabeleceram vínculos afetivos a partir da vivência formativa na escola tanto no Projeto Dança, Arte, Educação e Cidadania como na Cia de dança Alma Negra.



# TAGUATINGA, DISTRITO FEDERAL: MERCADO SUL, OCUPAÇÃO DOS COLETIVOS INDEPENDENTES DE CULTURA

*Carla Dozzi*

*Kelly Cristina Alves*

Na região Centro-Oeste foram realizadas rodas de conversa no Mercado Sul em Taguatinga, cidade satélite de Brasília/DF, no período de 19 a 26 de agosto de 2017, com a presença de duas pesquisadoras.

O Mercado Sul é uma quadra comercial localizada na região administrativa de Taguatinga. Uma história que se iniciou há mais de 50 anos e que está sendo ressignificada, desde fevereiro de 2015, com a Ocupação Cultural Mercado Sul Vive, uma ação coletiva e autogestionada contra a especulação imobiliária que luta pelo direito à cidade e pela valorização da cultura popular.

O Movimento Mercado Sul Vive (MSV) está se consolidando por meio das dinâmicas provocadas pela ocupação, unindo fazedores de cultura, artesãos, coletivos parceiros e tantos outros trabalhadores e moradores que, diante de uma realidade de abandono do poder público e domínio do capital imobiliário, se organizaram e partiram para a ação. Essa diversidade de atores reivindica moradia, trabalho e o direito ao uso cultural coletivo de espaços abandonados, que limitavam a segurança e a saúde da comunidade.

Por meio do movimento de ocupação, o Beco da Cultura, como também é conhecido o Mercado Sul graças à sua movimentação cultural, tem se posicionado politicamente diante da sociedade local, entendendo que a propriedade deve cumprir uma função social. Para isso, busca amparo no Estatuto da Cidade, um dispositivo legal que o coletivo considera limitado, mas suficiente para a estratégia de luta.

Uma característica marcante do Mercado Sul Vive é a de se identificar com os saberes das culturas tradicionais associados às dinâmicas e práticas dos novos movimentos sociais. O coletivo tem reforçado o sentido de comunidade, ancorado no território e no fazer cultural local, ao mesmo tempo que potencializa ideias e processos de caráter autonomista diante do Estado e do mercado.

A cultura no beco surgiu desde a década de 1950, mas o movimento Mercado Sul Vive surgiu nos anos 1990 com a chegada de Mestre Dico, *luthier* e violeiro, um dos primeiros a firmar raiz. Ele mantém uma oficina no Mercado Sul até hoje, uma tradição familiar de gerações. Com o tempo, vários grupos se estabeleceram no local. Nos anos 2000, a formação do Ponto de Cultura Invenção Brasileira teve um importante papel de mobilização de artistas e jovens na região. Na esteira dessa movimentação chegaram a Oficina Tempo EcoArte, o Cineclubes Motirô, a EcoFeira e tantos outros coletivos que se consolidaram e continuam a semear os fazeres no Beco da Cultura.

Diante de um cenário político complexo, em que o conservadorismo tem crescido, a Ocupação Mercado Sul Vive se destaca como um espaço de resistência, onde seus integrantes, comunidade e coletivos do Distrito Federal e entorno vivenciam e compartilham relações mais justas e solidárias na construção de um outro mundo possível. Na caminhada, o grupo tem se referenciado nas experiências e lutas dos movimentos da cultura popular, quilombola, zapatista e Passe Livre, buscando unir perspectivas tradicionais com propostas de organização no meio urbano.

A luta do Mercado Sul Vive também está sendo travada no âmbito jurídico. Desde o primeiro dia de ocupação, o coletivo interpela recursos aos processos abertos pelo reivindicante proprietário dos espaços ocupados. Nessa área, o MSV conta com o suporte solidário da Assessoria Jurídica Universitária Popular Roberto Lyra Filho (Ajup), projeto que assessora o movimento em todas as causas judiciais e tem obtido significativas vitórias até o momento.

Na roda de conversa no Mercado Sul de Taguatinga estiveram presentes 20 pessoas representando diferentes grupos, entre eles Avá, Proem, Ela/UNB, MSV, Casa Moringa, Mamulengo Presepada, Invenção Brasileira, Sítio Geranium, CEMEIT, Associação Cultural Faísca, Mapa Gentil, UNICEUB, Rede Mocambos, Mercado Sul, Consulta Popular.

Em relação ao tema da cultura e da educação apareceram inquietações quanto à identidade cultural do território, uma vez que Brasília é um “não lugar”, segundo o Mestre Chico Simões, Brasília não é uma cidade, não é um município, não é um estado, Brasília é um “não lugar”, mas ao mesmo tempo são todos esses lugares. Segundo a história de Brasília, além de a cidade ser um projeto de *Juscelino Kubitschek de Oliveira*, ela também nasceu de um sonho de *São João Bosco*, *santo italiano fundador da Congregação dos Salesianos*. *Elas aparecem no livro “Memórias Biográficas de São João Bosco”, escrito por seu assistente, padre Lemoyne. Na roda de conversa fizeram um paralelo do sonho de São João Bosco – que nunca foi à América Latina – com os sonhos daqueles e daquelas que saíram de suas cidades em busca de realizar seus sonhos na construção da capital federal do Brasil: Brasília, um lugar onde se pensa, onde se sonha, um lugar pra pensar um Brasil novo, pra pensar um Brasil diferente, é um lugar de encontro, um lugar de fronteira.*

Uma inquietação conversada foi sobre a origem do conceito de educação e cultura: essas origens se misturam, pois educação vem do berço grego, nasce da paideia. Paideia é um conjunto de conhecimento, o que uma geração passa pra outra. A escola atual foi cercada pra instruir, toda cercada, quadrada com sirene, bastante verticalizada, mas a educação mesmo se dá no caminho. Dizer que uma pessoa tem educação, é culta, vem da origem grega. Mas ao pensar no conceito latino ou romano de onde vem, a palavra cultura vem do cultivo, da planta. Aqui, cultura é pensada a partir da pessoa que trabalha no campo, é o agricultor, é o cuidado. Cultura é regar, esse é o sentido latino da palavra cultura que nos liga à cultura popular, por isso é culto também o mestre que não foi na academia, o que foi na academia também é culto.

Ao falar de cultura e educação o grupo abordou também a identidade de um povo. Pensar na língua desse povo é também pensar na identidade. O povo brasileiro pensa em português, isso nos remete a pensar que falamos a partir da língua do colonizador. A maioria do povo brasileiro não pensa em tupi-guarani, em banto ou em ioruba.

O grupo reconheceu a importância da integração dos saberes. Sendo fundamental o trabalho de quem escreve, de quem estuda, de quem faz pesquisa, de quem está na academia. Por mais que pareça que esse trabalho de pesquisa não reverbera nos nossos cotidianos. Estamos na fronteira de juntar esse conhecimento da academia com o conhecimento da tradição, do popular. É um labirinto a ser decifrado. Fronteira é também um não lugar. Fronteira é um lugar que não é aqui nem lá. Porque na fronteira o outro sempre vai ficar no receio do que vai ouvir, do que vai falar, se vamos invadir, do que vai acontecer na fronteira.

Para o grupo o convite foi o de mergulhar nesse não lugar, nesse meio, nesse umbral, nesse limiar, entre uma coisa e outra, entre cultura e educação, entre erudito e popular, pelo menos pra criar diálogos ou pontes, surgiu aqui uma sugestão de esquecermos “um pouco” as nossas verdades, as nossas certezas, o que a gente acha das coisas, e o convite foi de que todos possam realmente se encontrar com o outro nesse lugar da fronteira até que um dia todos e todas possam diluir essa fronteira para haver diálogo, haver compreensão, diversidade e tolerância, essa é a estrada.

A educadora popular Luciana, da pedagogia Griô e da casa da moringa, seguiu no debate recordando quando chegou ao Mercado Sul, “eu era uma menina jovem sonhadora, querendo viajar o Brasil”. Esse sonho de menina fez com que a educadora trouxesse para o debate que educação é cultura. Segundo Luciana, na experiência do Mercado Sul ela aprendeu que a vivência é um caminho, uma vivência de educação e cultura permeada pelos processos de estar na rua, no beco, nas viagens de articulação dos pontos de cultura, no encontro com os mestres. Essa experiência foi uma experiência de educação transformadora.

Para Luciana a vivência é muito mais transformadora do que a leitura, não no sentido comparativo do que tem mais valor, mas no sentido de que a vivência tem que vir primeiro, e a reflexão vem depois. Uma práxis de educação popular em que vivência e reflexão andam juntas.

Uma busca que passa pela transformação, primeiro uma transformação pessoal, em que as pessoas envolvidas no processo educativo estão presentes de corpo inteiro com sua história, sabendo suas origens – ou em busca delas –, tendo como ponto de chegada uma “utopia”. Integrar memória e utopia é princípio para uma educação transformadora, senão pode-se cair no risco de uma formação, educação de “acúmulo de informação”, de uma educação que não gera transformação, não gera mudanças reais.

Na experiência dos coletivos do beco da cultura se vive um processo de mudança real, um processo comunitário em que as informações são vivenciadas.

Em relação à identidade no território de Brasília, foi destaque pensar esse lugar como um lugar de construção, um lugar de “botar a mão na massa”, um lugar onde várias pessoas vieram trabalhar duro no “solzão rachando” pra fazer de Brasília o que é hoje, criar condições materiais para que os pensadores pudessem estar pensando.

Outra inquietação em relação ao tema de educação e cultura é como realizar a intersecção que não seja cartesiana, que não olhe pra esses campos de forma separada, como aterrar, dar chão, concretude para a vivência conjunta desses dois campos do saber. Como dar um chão para essa integração que seja de fato transformadora das realidades. Ir para além dos conceitos, das leituras que se faz sobre o mundo.

Uma pergunta geradora para se pensar na integração da cultura e da educação: que projeto de sociedade que queremos de fato construir? Qual o modelo de sociedade que queremos construir? Essa construção se dá na prática, fazendo, “botando a mão na massa mesmo”.

A ideia de desconstrução do atual modelo escolar passa pelo princípio de ausência de “cultura” na escola. Ou melhor: que modelo de cultura está sendo reproduzido no ambiente escolar? Muitas vezes é uma cultura que nega, rejeita, inferioriza e inviabiliza as experiências de cultura da comunidade local. A crise de cultura e educação por vezes se dá porque no ambiente educacional escolar é tratada uma cultura “importada”, com um imaginário cultural que não representa a comunidade local, do entorno, do território. Não diz sobre a memória dessa comunidade. É preciso respeitar a cultura local nos processos educativos. Uma educação transformadora e comprometida deve ter o princípio do respeito à cultura local, o envolvimento e o reconhecimento da diversidade cultural.

Muitas mulheres estão contribuindo e construindo referenciais de educação e cultura que passam por esse lugar do feminino. Um lugar de novos – e antigos – conhecimentos. A pedagogia griô é um exemplo de um conhecimento que vem sendo sistematizado a partir de uma prática de ação comunitária.

Ainda é um desafio a prática da sistematização de experiências, mesmo no caso do beco da cultura. Pensar, sistematizar, compartilhar e refletir essa experiência de coletivos culturais do beco da cultura pode contribuir para a elaboração de um pensamento cultural.

Em relação à experiência da pedagogia Griô, na Bahia existe uma experiência das “Trilhas Griôs”, que são percursos formativos dentro das comunidades tradicionais quilombolas, onde os visitantes vão aprendendo na caminhada sobre a memória e a história dos sujeitos e da comunidade local. Existe um roteiro pensado, organizado, em que os jovens e as crianças caminham realizando oficinas com os educadores e os mestres de suas comunidades. São criados ambientes pedagógicos, com lugares organizados para receber os visitantes. A partir dessa vivência das “Trilhas Griôs” são pensadas as aulas no ambiente escolar, e vice-versa, e conteúdos de sala de aula são aplicados nas Trilhas Griôs.

Essa experiência da comunidade Griô provoca o pensar sobre como dialogar com os conteúdos que a estrutura educacional vem pensando para a escola, como dialogar com o conhecimento herdado, com o conhecimento que já está na comunidade, como dialogar com a cultura globalizada, com o “bombardeio” da cultura “norteamericanizada”, dessa cultura que vem de cima pra baixo, que de certa forma enfraquece as culturas locais.

Apesar de falarmos a língua do colonizador, parte do nosso vocabulário é tupi-guarani, é ioruba, nossos sotaques carregam essas outras estruturas políticas. As reflexões apontaram que a nossa cultura ancestral está presente na nossa identidade cultural, porém não é reconhecida, não sabemos a origem das palavras, de certa forma essa ancestralidade tem sido sistematicamente desconstruída dentro do processo de colonização.

Pensar uma rede de formação em educação e cultura precisa fazer uma inversão desse olhar colonizador, olhar um lado da história que na maioria das vezes não está escrita em nenhum livro. Pensar uma rede que conecta a história desses sujeitos, que se conecta à história do Brasil.

Uma contradição lembrada no grupo foi a da descontinuação ou desconexão dos conteúdos experimentados na educação básica em relação aos conteúdos da universidade. Além disso, há um excesso de olhar para as “epistemologias” que acabam se distanciando da realidade a tal ponto que desvalorizam a cultura e os saberes locais, ou as “usam” em seu benefício “academicista”, levando ao “epistemicídio” do conhecimento. O Brasil é campeão em estudos antropológicos, mas em que medida os estudos antropológicos enchem as estantes e estão longe da realidade brasileira?

Outro ponto abordado pelo grupo foi sobre a importância da arte na escola. Embora as pessoas achem a arte “inútil”, elas acham o artista muito útil, a arte aqui vista como mediação de conflito, como o único lugar de expressão de crianças e jovens no ambiente escolar, que muitas vezes querem o artista na escola, mas têm medo da repercussão do trabalho de arte na disciplina geral da escola. A forma como o currículo está organizado na escola muitas vezes inviabiliza o trabalho de arte no ambiente escolar. A possibilidade do público escolar vivenciar a arte como um meio de expressão de sua identidade acaba incomodando a gestão. A experiência relatada do projeto Gentileza, realizado na escola de ensino médio em Taguatinga, destacou a ocupação do espaço coletivo tanto dentro da escola quanto a própria ocupação do espaço urbano. No projeto, os estudantes, por meio de jogos cooperativos, observaram e relataram o que poderia ter de sinalização nos espaços para que os princípios de “cooperação”, “gentileza”, “coletividade”, entre outros, pudessem acontecer. Após os jogos e a realização de trilhas urbanas, placas de sinalização foram produzidas e colocadas nos espaços da escola e fora da escola.

Essa experiência gerou um vínculo de “rede” entre os estudantes e foi uma experiência transformadora. Um desafio que se apresentou ao longo do projeto foi o envolvimento e a adesão de professores e gestores. A tecnologia pode ser uma ferramenta importante e poderosa no processo educativo transformador.

A articulação entre o espaço de educação escolar e as experiências culturais locais também foi um tema abordado na roda. Destacou-se aqui a experiência da escola CEMEIT – Centro de Ensino Médio Escola Industrial de Taguatinga<sup>1</sup>.

A Escola Industrial de Taguatinga foi criada para filhos dos operários que construía Brasília. A escola surgiu antes de Taguatinga, quase. A escola foi idealizada pelo poeta e funcionário do Ministério da Educação (MEC), Caldêncio Mewton de Carvalho Souza, em 1959. A cidade não tinha nada ainda quando a escola foi construída. O CEMEIT foi institucionalizado escola da rede pública em 1961. No espaço da escola havia a Biblioteca Pública Machado de Assis e o teatro da Praça.

O Centro de Ensino Médio Escola Industrial de Taguatinga (CEMEIT) foi reconhecido como Patrimônio Cultural do Distrito Federal em 2014. O reconhecimento é uma reivindicação antiga da população, que lançou a campanha “Viva EIT”, em 2009, a qual reuniu mais de mil assinaturas de cidadãos para solicitar a preservação do espaço. O tombamento foi um reconhecimento de uma luta histórica dos artistas da cidade e da cultura na formação dos jovens.

Os coletivos culturais do beco da cultura fizeram parte desse movimento para o tombamento cultural do CEMEIT. Além do teatro da Praça, principal palco cultural da cidade, a Academia Taguatinguense de Letras, a Biblioteca Braille Dorina Nowill e o cine clube também fazem parte desse espaço.

Vários coletivos são parceiros da escola, então assim toda a discussão de identidade e da escola dentro de um território educativo e de uma cidade educativa, tudo isso, me remete ao conceito que cultura educa.

A escola é uma instituição que tem muita responsabilidade em relação à “tal formação”, mas é um desafio grande que ela seja mais dialógica, que compartilhe mais experiências, que seja vivencial e não abrindo mão de conteúdos, e como esses conteúdos vão estar presentes no dia a dia, em vista de uma educação pra valores.

---

<sup>1</sup> <http://sitecemeit.wixsite.com/cemeit2014/histria>

# BELO HORIZONTE/IBIRITÉ, MINAS GERAIS: FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF/ESCOLA SANDOVAL SOARES DE ALMEIDA; OCUPAÇÃO ELIANA SILVA/CRECHE; FÓRUM DOS MOVIMENTOS SOCIAIS/GABINETONA.

*Glauce Gouveia*  
*Rosevania Albuquerque*

A pesquisa de campo no território de Minas Gerais aconteceu em dois períodos diferentes: da primeira vez, como pesquisa exploratória, no período de 24 a 28 de outubro de 2016, e a segunda vez, para aprofundamento, no período de 25 a 28 de julho de 2017, favorecendo uma aproximação de três grupos/coletivos, que pelas suas experiências e dinâmica relacional exigiu dos pesquisadores níveis de imersão e procedimentos metodológicos como observação, roda de conversa e entrevista semiestruturada.

O primeiro grupo pesquisado tem relação com a Secretaria de Estado de Educação, mas trata-se de uma de suas parceiras na implementação de sua política pública de educação integral e integrada — a Fundação Helena Antipoff (FHA) –, uma instituição ligada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. O objetivo foi coletar informações sobre a relação de educação e cultura vivenciada na experiência de educação integral de um governo, mais especificamente realizadas em uma periferia urbana, observando questões como intersetorialidade, identidade e territorialidade na construção de uma proposta educacional.

A Fundação Helena Antipoff (FHA) está localizada na cidade de Ibirité, região metropolitana de Belo Horizonte. O nome da fundação faz referência a uma educadora e psicóloga russa que viveu por 85 anos no Brasil, desses, 19 anos em Ibirité, e nesse período construiu um legado educacional, sendo uma incentivadora da criação do Curso Normal Regional em 1949. É interessante destacar que em 1955 a ação educacional de Helena Antipoff tem vínculo com a história da Universidade Estadual de Minas Gerais – Campus Ibirité – através da criação do Instituto Superior de Educação Rural (ISER). Em 1970, o ISER foi transformado em Fundação Estadual de Educação Rural (FEER) e dedicou-se à formação de especialistas de ensino primário e professores primários para a zona rural. Decorridos oito anos, a FEER passou a designar-se Fundação Helena Antipoff. Em 1999, o projeto de criação dos cursos superiores em educação, idealizado por Helena Antipoff com a criação do ISER, foi concretizado pela professora Irene de Melo Pinheiro. A partir de 2001, a Fundação Helena Antipoff passa a oferecer os Cursos Superiores de Licenciatura do Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira (ISEAT), por meio do Centro de Pesquisas e Projetos Pedagógicos (CPP), instituição particular, em convênio com a Fundação Helena Antipoff.

Dentro de um conjunto de unidades no campus Ibirité, a Fundação Helena Antipoff mantém em pleno funcionamento a Escola de Educação Básica (Escola Sandoval Soares de Azevedo), incluída no projeto Escola Referência da Secretaria do Estado de Educação (SEE); uma Biblioteca Comunitária Helena Antipoff; um clube com piscina olímpica, quadras poliesportivas, espaço museal “Memorial Helena Antipoff”, além de uma área verde ativa com plantas locais e um riacho.

A FHA tem funcionado desde 2015 como um polo de apoio aos estudantes das escolas municipais de Ibirité para a realização de atividades educativas culturais, dentro do conceito de ampliação de tempos e espaços propiciados pela política pública de educação integral a nível estadual e federal. No começo, a FHA atendia 400 alunos de três escolas. Atualmente vem desenvolvendo a educação integral com 1000 alunos oriundos de oito escolas, e para isso conta com 25 professores designados pela secretaria de educação e 15 educadores encaminhados pelas ONGs.

Na roda de conversa estavam presentes o diretor, professores(as) da escola Sandoval Soares de Azevedo, profissionais da educação e educadores populares que contribuem para as atividades de educação integral. E as questões centrais problematizadas foram: como integrar um sistema único de ensino – escola normal e integral? Como construir um currículo integrado? De que forma as atividades de educação integral podem impactar com as práticas curriculares das escolas do ensino básico? De certa forma, as falas dos professores(as) e educadores(as) apontam para o desafio de integração de conteúdos e interação entre escolas. Uma das estratégias de possibilitar a aproximação dos sujeitos envolvidos no processo está sendo estimular encontros antes de começar o semestre para a construção de um calendário comum, envolvendo a presença dos oito gestores das escolas municipais e o grupo de coordenação pedagógica da Fundação Helena Antipoff. Além disso, para escolhas dos macrocampos do Programa Mais Educação são realizados encontros mensais do comitê gestor com alunos, pais e representantes das secretarias de educação.

De acordo com a agente cultural Carlandréia Nascimento, que é arte-educadora da Fundação Helena Antipoff (FHA), em Ibirité, há pequenos grupos de resistências culturais, como Folia de Reis e Congado, que são resultados da atuação de famílias que chegaram ao município no início de sua constituição. Segundo ela, essas atividades – que estão diretamente ligadas à cultura subjetiva e a uma cartografia da memória do território – foram sendo feitas motivadas por um sentimento de pertencimento. Ou seja, pessoas que ali estavam construindo suas vidas desejavam fazê-lo impregnando o seu lugar de significado.

Essa é a ideia do pertencimento: eu pertencço a essa lugar, portanto, eu cuido, eu me envolvo, compreendo e conjugo a minha existência enquanto sujeito com as demais. A aqui em Ibirité a gente tem muita dificuldade,



salvo esses pequenos grupos de resistência: o Congado, que ainda resiste bravamente, e a Folia de Reis, que são pequenos grupos porque a cidade não entende que esses pequenos grupos sejam justamente aquilo que a gente poderia falar de uma construção subjetiva para uma cidade do ponto de vista da criatividade, da construção da memória, dessa cartografia de memória que eu construo a partir da minha ideia de pertencimento”. (Entrevistada – Carlandréia Nascimento)

A entrevistada revela a importância do sentimento de pertença ao território, por desencadear o compromisso e o envolvimento com os sujeitos do lugar, e que a atuação dela como professora/arte-educadora, bem como sua dedicação para com o desenvolvimento integral dos estudantes, é influenciada pela sua vivência cultural em seu município de origem — Ibirité. Quintas (1996) lembra que a cultura tem várias dimensões e que uma delas pode ajudar a desenvolver a autonomia, a autoria e a cidadania. Sobre esses pontos, a fala de Carlandréia Nascimento ajuda a perceber que pode haver uma dificuldade em desenvolvê-las nos sujeitos, diante das desmobilizações que ocorrem nos territórios e da falta de cuidado para com uma população. Segundo a entrevistada,

primeiro a exploração da mineração, a antiga companhia de mineração COXIM, vem para Ibirité e se instala em plena Serra do Rola-Moça, na mata dos Tampões, uma região conhecida como varjão, que é uma área Mata Atlântica importantíssima para o Estado de Minas Gerais, e essa empresa começa a explorar discriminadamente essa região. Meu pai e meu avô trabalhavam transportando Minério, enchendo os vagões que saíam lotados de minério e ouro da nossa Região. No início dos anos, mais ou menos meados dos anos 70, eu não sei precisar os motivos, mas essa empresa se retira daqui deixando para além de um desemprego, porque muitos homens, os homens todos da minha família eram operários dessa mineradora, os homens todos do entorno da minha família que eu conhecia, os amigos do meu avô, do meu pai, meus tios, os vizinhos, boa parte desses homens eram funcionários dessa empresa que sai de forma bruta deixando inclusive toda sua documentação, parecia uma operação lava-jato, em que eles saíram às pressas. Meu tio, irmão do meu avô permaneceu, digamos, na área de exploração, aonde tinham os pescadores, as máquinas, os escritórios. Ele permaneceu morando sozinho ali com sua família, em uma região bastante afastada aqui do centro da cidade de Ibirité, e ali virou meio que uma área de lazer dos meus primos e meu, que brincavam com aqueles documentos que ficavam voando ali e as coisas se deteriorando, e meu tio ali criando os filhos dele. [...] Um fator importante que a gente tem que considerar é que houve uma explosão demográfica em Ibirité. Nos últimos, sei lá, talvez 15 anos, 10 ou 15 anos houve uma explosão demográfica e um processo de favelização muito grande. A cidade que antes se configurava apenas na praça, na ponte ali [...], de repente, [...] explodiu demograficamente sem nenhum planejamento, sem nenhum saneamento. [...] A gente vê que não

houve muito resultado de uma política que foi implantada nessa cidade, não houve interesse do poder público municipal em nenhum momento, primeiro em oferecer as garantias e os direitos básicos para sua população, porque sempre foi dominado por uma família de coronéis. (Entrevistada – Carlandréia Nascimento)

A entrevista com a arte-educadora permitiu identificar que há sujeitos históricos responsáveis por vivenciar a história de um território, concebida e percebida através de uma trama traçada pelas relações sociais no tempo, que repercute nas ações dos indivíduos, na construção de identidades pessoais e coletivas e nas estruturas sociais. Cabe destacar que essa trama configura-se também a partir das inter-relações complexas, duradouras e contraditórias – entre as identidades sociais e as pessoais. Dentro deste âmbito, o tempo social é o plano em que se pode observar a história social e o sujeito pode ser o produtor ativo de uma história permeada por relações que criam linguagens e saberes que legitimam as ações coletivas, dirigidas pelas individualidades que moldam os contextos. Entendemos que se o homem representa uma convivência no tempo do passado, com o presente e o futuro, ele não é apenas agente histórico, mas também sujeito na história à medida que, ao mesmo tempo em que faz e participa das ações sociais individuais e coletivas, ele é o que fez, sendo, portanto, sujeito e objeto da história e um contribuidor para a memória coletiva.

Como nos indica Moll (2012), a educação integral busca garantir o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, propiciando múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio da ampliação do tempo e do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência, a tecnologias entre outros. Desta forma, trata-se de ampliar os repertórios e oferecer novas oportunidades a crianças e adolescentes, a fim de que compreendam e se expressem no mundo – dentro e fora da escola – utilizando as diferentes linguagens. E, entendendo a importância dessa perspectiva educacional para a garantia de direitos, os pesquisadores se indagaram sobre qual seria a necessidade de implementação em Ibirité de ações de ampliação da jornada escolar, na perspectiva da formação integral do sujeito. Sobre essa questão, entrevistados da Fundação Helena Antipoff (FHA) revelam que as comunidades do município precisam vivenciar a proposta da educação integral, mas têm resistência em aceitar talvez pelo histórico de desassistência do poder público e pontuam que os próprios educadores do setor da educação também têm essa resistência.

E o desafio de trabalhar a proposta de um polo de educação integral, segundo Maria Claudejane, que além de trabalhar na FHA é moradora de Ibirité há 21 anos, se avoluma por causa das várias realidades sociais que tem que considerar. Claudejane explica que no polo de Ibirité a parceira – a Fundação – além de trabalhar com os estudantes da escola que já atendia, que são da classe média, trabalhou com escolas de estudantes de periferia, ou seja, passou a atuar pedagogicamente junto a “meninos de escola de

uma região bem carente, que é aquele que não tem basicamente nada”. Então, como fazer para que esses dois sujeitos convivessem no mesmo território – compartilhando um mesmo espaço e se respeitando? A solução foi chamar a comunidade para participar e apoiar a proposta e investir na formação dos educadores. Segundo outra entrevistada, a proposta de educação integral termina por se defrontar com a realidade da estratificação social e com uma fragilidade na ideia de pertencimento, e por isso mesmo que pode possibilitar grandes mudanças, porque

nesse momento em que essas comunidades se encontram aqui na escola de Helena por meio desses meninos e meninas (de periferia), que veem ter aqui essa experiência de educação, a proposta ganha importância fulcral, porque a gente pode desconstruir toda história. Porque a partir do momento que esses meninos estão tendo essa experiência aqui, eu não tenho dúvidas que isso começa a reverberar dentro de suas comunidades e ampliar a perspectiva, ampliar esse olhar (Entrevistada – Carlandréia Nascimento).

Com a realização da pesquisa no território de Ibirité/MG, identificamos que a educação integral do local propõe relação entre os diversos espaços e agentes dos territórios para garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões. Pontuamos que os pesquisadores foram investigar esse território observando como se davam as articulações e as ações intersetoriais, sob a ótica apresentada por Iara Xavier (2015) para esse termo. Segundo a autora, o “território” pode ser entendido como um produto da dinâmica social na qual tencionam sujeitos sociais. Ou seja, como um locus onde acontece a apropriação de sentidos simbólicos, o domínio no sentido político-econômico, a partilha do espaço, bem como a construção a partir dos percursos diários e das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo dos dias e das vidas das pessoas. Sobre o desafio de implantar uma política de educação integral, que visa ser integrada e integradora, uma das entrevistadas explicou que

na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais se está tendo uma grande possibilidade de desenvolver uma educação integral que também possa contar com, além dos professores designados das diversas áreas, outros atores/educadores (principalmente da cultura popular), com outras instituições e com a sociedade civil organizada (por meio das ONGs e das OCIPs). Também estamos aproveitando para auxiliar, o governo (como um todo) a ressignificar as missões de algumas instituições do próprio governo. Estamos tendo uma satisfação muito grande em ver o desenvolvimento dos trabalhos articulados nos territórios, porque isso é fruto de uma grande mobilização e articulação. É necessário destacar que trabalhamos com dois níveis de articulação: a equipe da Secretaria de Educação dialoga junto a outras Secretarias, como a de Cultura, de Esportes e de Desenvolvimento Social, e a outras instituições parceiras,

costurando acordos de cooperação, e junto às escolas para que aconteça uma concreta ação intersetorial coletiva e compartilhada nos territórios. Então mais que uma bonita proposta é uma vivência que considera a premissa do ditado africano que diz que “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança” (Representante 1 – Secretaria Estadual de Educação)

Um dos representantes da Fundação Helena Antipoff (FHA) afirmou que, em geral, a educação não promove um diálogo com a comunidade, o que – ao seu ver – significaria um descompasso com a ideia de democracia e com a garantia de uma estrutura republicana. Para o entrevistado,

o aluno, oriundo das classes populares, dos movimentos sociais, não se vê representado na escola, não vê representando principalmente na questão do currículo, que não representa e não dialoga com movimentos sociais, com o movimento negro, com o movimento Hip Hop, com os produtores da agricultura de Ibirité, com os pequenos, médios agricultores, com a agricultura familiar, então não há essa representação. (Entrevistado – Wanderson de Sousa)

Então, essa opção pedagógica vista nos currículos pode significar para o estudante a vivência educativa sem um real significado. E qual seria o caminho de mudança? Para o entrevistado, não seria o da unificação transformadora. Ao invés de se tentar isso, dever-se-ia tentar reconhecer dentro do espaço escolar esses sujeitos/estudantes, que deveriam ser representados por esses movimentos – negados a eles e que foram historicamente silenciados, não somente na questão do poder, mas na representação dentro da escola. Reforçando seu posicionamento, o entrevistado provoca:

Você pega um currículo qualquer (...). Ele é branco, europeu, não dialoga, machista, sexista e egocêntrico. Quando você fala nisso, é importante a gente pensar em descolonizar o currículo (...) mas vai se descolonizar essa cultura a partir de que ótica? A partir desses sujeitos para os quais foram negados a eles a história. Vamos pegar o jovem e um movimento importante — o da juventude. Esse jovem em nenhum momento ele se vê (no currículo) e a ele é negado um papel de ser um protagonista dentro da escola. Ele não é ouvido, ele não é escutado. O diálogo, como Paulo Freire fala, é no sentido de fundamento. O diálogo é você saber ouvir, você falar, é ter essa relação dialética. Mas não se tem isso. Às vezes, se diz: “Ah! Nós estamos consultando o jovem”. Mas é só consulta, ele não participa efetivamente das decisões que cabem a ele dentro da escola. Então, esse é o grande desafio. Eu acho que outra coisa que dificulta muito essa inserção [...] é a questão da normatização, de quando você está preocupado com a metodologia, com mensurar o saber e quantificar o saber (...). Às vezes, se prende muito nisso e isso para mim é um dificultador, é um obstáculo.

O IDEB é importante, mas a escola não pode se resumir ao IDEB, a esses indicadores externos. A escola é muito mais do que isso, do que ser avaliado externamente, ter uma placa lá medindo a qualidade de ensino que é o IDEB. (...) A escola não se resume a isso. A escola tem que ter o diálogo com outros saberes, que não são reconhecidos pela instituição escolar. Aí entra outra questão que a fundamental para a gente pensar: é direito à escolarização ou direito à educação (...) são duas coisas distintas e nós temos que avançar. É dada à classe popular, às vezes, o direito à escolarização e não direito à educação, que é muito mais amplo que o direito à escola (Entrevistado – Wanderson de Sousa).

Com relação aos processos educativos na Educação Integral desenvolvida no Polo de Ibirité, considerando as manifestações culturais e a questão das novas tecnologias na formação, é pontuado que se tem tentado trabalhar potencialidades e explicado que

dentro da busca dessas potencialidades, temos trabalhado com vários pontos, por exemplo a educação étnico-racial. Então, a gente vem desenvolvendo debates, através de elementos como esse da cultura de matriz africana, sobre essa questão do racismo. Para novembro a gente está preparando uma série de ações voltadas para essa questão do dia 20 de novembro. Eu costumo dizer que o dia de consciência negra é todo dia, não é só 20 de novembro, mas como o mês de novembro ficou sendo simbólico, nós estamos preparando uma série de painéis com negros e negras ilustres do Brasil e do mundo. Então, vamos falar sobre Wole Soyinka — o primeiro negro a receber um prêmio Nobel de Literatura; Leopoldo Sango; Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. A gente entende que é necessário, aliás, é absolutamente positivo destacar a presença negra no Brasil. É muito complicado você pegar um menino da periferia de Ibirité e dizer: olhe, você é negro e se orgulhe disso, quando ele não tem exemplos positivos para se referir, para buscar como referência quando ele vê a rebelião no presídio e lá no pátio no meio de 400 ou 500 homens nus a maioria é negra; quando ele entra em uma loja para comprar o tênis e o segurança da loja começa a acompanhá-lo porque a mensagem que é dada no momento que ele entra na loja é, entrou um ladrão. Então, precisamos trabalhar e positivar a presença negra para construir uma identidade negra positiva para esses meninos. Outro problema que a gente enfrenta muito aqui, quando eu cheguei à escola de Helena em fevereiro desse ano, foi que os meninos olharam para mim e falaram assim: Lá vai a macumbeira... está repreendido em nome de Jesus. Eu falava: Opa. E aí eu fui construindo com eles esse lugar que eu me coloco com a minha identidade negra, meu lugar de fala enquanto mulher negra. E hoje a gente já conseguiu estabelecer uma relação muito bacana e vamos desenvolver com eles trabalhos com contos de tradição em Iorubá e de tradição Umbanda. Vamos trabalhar também com a linguagem do Hip Hop, que é uma linguagem que dialoga com a juventude (Entrevistada – Carlandréia Nascimento).

O arte-educador Jacó Nascimento destaca que na proposta de educação integral no polo que tem como parceira a Fundação Helena Antipoff são desenvolvidas oficinas com os estudantes das escolas do entorno da fundação considerando a história de onde vivem. Ele relata que “dentro da área de teatro e cultura popular, começamos a desenvolver, a partir dos conhecimentos dos meninos, trabalhos sobre o que tinha em Ibirité antes e passar a questionar: qual é a história de Ibirité?” (Entrevistado – Jacó Nascimento).

Lembrando da história cultural de Ibirité, o entrevistado reflete o quanto significativa ela foi para sua formação e fala sobre como trabalha para que os jovens dialoguem com a cidade, sua cultura e sua cidadania.

Eu lembro que quando vim para Ibirité (...) e que fui formado aqui em 82. Eu lembro que tinha muita cultura pulsante. Tinha, como é que se chama? Ah! Gincanas culturais. E eu achava aquilo ótimo! Aquilo para mim era novo demais da conta, porque eu via muita cultura e eu aprendi assim a conhecer um pouco a cidade a partir disso. Então, voltando para Ibirité depois (...), vi que a cidade já havia mudado toda. Ibirité ficou grande! E o que ouvia falar de Ibirité era que a cidade estava violenta, que estão “matando a rodo”, então ficou complicado para a juventude. (...) Então quando vim para cá (a fundação) e conheci esses jovens, vi esse olhar de famintos: querendo cultura. (...) Então, nós começamos a desenvolver no teatro, só pra dar um exemplo, um trabalho com a cultura popular. Começamos a desenvolver ações voltadas para voltada para a questão do meio ambiente também. Nós até produzimos um espetáculo dos meninos aqui e fizemos uma leitura dramática sobre a água aqui no auditório da Fundação que foi bacana. Na atividade foi composta música pelos meninos, foi feito o processo de construção de figurino, foi feito esse processo de educação ambiental a partir do lixo. E fizemos o mesmo o processo com a farra do boi... a questão do boi foi muito bacana, porque teve o envolvimento total desses meninos... eles aprenderem a construir as músicas, conheceram a história do boi no Brasil inteiro. (...) Não podemos deixar passar um rolo compressor por cima de nós. Somos humanos, somos cidadãos... temos direito à vida, à percorrer nossa história, à fazer nossa história. (Entrevistado – Jacó Nascimento)

A chegada ao segundo grupo se caracterizou por um reconhecimento inicial, através da participação dos pesquisadores em uma reunião no espaço de artes cênicas Spam, com um conjunto de ativistas do movimento “Muitxs”, formado por professores, artistas e representantes de movimentos sociais. Esse movimento teve início em 2015 por meio de encontros – “uma tarde de Sábado” – no Parque Municipal de Belo Horizonte como protesto à privatização dos espaços públicos e com o *slogan* “A cidade que queremos”, que defende a construção de uma cidade pelo povo e para o povo, mais espaço público, praças para todos, e moradia de qualidade.

Os pesquisadores foram convidados a participar de uma roda de conversa em que o tema gerador estava associado à avaliação e ao plano de ações, bem como à

relação de vínculo, do movimento Muitxs e da Gabinetona, uma vez que o Muitxs, com a preocupação de garantir espaços políticos, articulou em Belo Horizonte, nas eleições de 2016, o lançamento de uma campanha coletiva para candidaturas a vereador(a) e a prefeito da capital, obtendo como resultado a eleição de duas mulheres ativistas – Áurea Carolina e Cida Falabella – como vereadoras. Estas, junto com o movimento Muitxs, idealizaram e implantaram uma experiência, inédita no país, de um mandato coletivo, ao qual deram o nome de Gabinetona, propiciando uma outra lógica de gestão, que num espaço comum, sem divisórias, congregam uma equipe única de 44 pessoas, atuando de forma integrada e com a participação dos ativistas dos movimentos sociais.

É relevante destacar que Áurea Carolina foi a vereadora mais votada de Belo Horizonte (MG) nas eleições de 2016, com 17.420 votos, alcançando a maior votação para a câmara legislativa da capital mineira dos últimos 12 anos e tornando-se a mulher com maior número de votos da história da cidade. De certa forma, evidencia a força do movimento Muitxs

Durante a roda, com a fala de uma ativista “O Gabinetona é Muitxs, mas Muitxs não é só Gabinetona”, evidencia-se que a problemática posta no momento da roda estava relacionada com a questão de identidade dos grupos Muitxs e Gabinetona, que diante das suas aproximações ideológicas estavam preocupados para que um grupo não sobreponha o outro, o cuidado com as singularidades e com as demandas. Nesse momento, a equipe de pesquisadores sentiu a necessidade de conhecer posteriormente o grupo Gabinetona.

Nesse sentido, o terceiro grupo observado foi a Gabinetona, espaço das vereadoras eleitas que fica localizado na Câmara Municipal de Vereadores de Belo Horizonte. Como procedimento metodológico utilizou-se uma roda de conversa com a equipe da Gabinetona. Durante a roda, constatou-se que a equipe é formada por 25 mulheres, sendo 24 negras e uma mulher indígena, além de 15 LGBT e 4 moradores de ocupação, que tem como princípios a horizontalidade, representatividades e confluência máxima. A equipe atua em seis núcleos interdependentes e integrados, que possuem autonomia relativa para desenvolvimento das atividades específicas. E os processos decisórios internos são discutidos de forma espiralar, intra e internúcleo, buscando desenvolver ações e projetos nos eixos de direitos humanos, cultura e direito à cidade.

# RELATÓRIO DE PESQUISA. SANTARÉM, PARÁ: A FORMAÇÃO DE COMUNIDADES EDUCATIVAS E A POSSIBILIDADE DE UMA ESCOLA DIFERENTE

*Mauricio Antunes Tavares  
Rui Gomes de Mattos de Mesquita*

Quando trabalhamos com a perspectiva de que articular educação integral e cultura passa, em boa medida, pela relação com *comunidades educativas* – seja no sentido de nutrir *experiências* previamente existentes ou de investir na sua emergência –, temos em mente que tais comunidades apresentam, não raro, disfunções em relação às lógicas sociais hegemonicamente estabelecidas. Nesse contexto, como temos defendido, *os próprios campos da educação e da cultura, com suas instituições, racionalidades e pressupostos ontológicos, perdem sua naturalidade, sendo postos sub judice*. No território de Santarém podemos observar, claramente, algumas dessas experiências de disfunção, que têm o efeito de fazer notar, desde a existência de sujeitos radicalmente excluídos e/ou invisibilizados, as fronteiras externas de um sistema de relações. Por outro lado, também observamos experiências importantes que, mesmo estando dentro dos limites da institucionalidade democrática, trazem consigo uma tensão com as racionalidades e os pressupostos ontológicos que as conformam. Ou seja, tais experiências ressaltam as fronteiras internas, definidoras de hierarquias sociais, do referido sistema.

Temos na experiência da construção do grupo de teatro *Chico Mendes*, no bairro da Conquista, ou “Grande Área do Santarenzinho”, como é popularmente conhecido, um bom exemplo de *comunidade educativa* que emergiu das vicissitudes e contingências da vida. Tratou-se de uma iniciativa do Grupo de Jovens da Igreja Católica local e vivenciou cerca de dez anos de vida ativa. Alguns desses jovens nutriam, inicialmente, o desejo de fazer teatro como meio de intervenção em sua realidade cotidiana. Como referência, eles tinham um outro grupo – que se pretendia profissional, propondo-se a montar peças de Bertold Brecht e Nelson Rodrigues –, o *Terra Firme*, composto por estudantes universitários. Tal grupo, com efeito, segundo Leina, uma de nossas entrevistadas, tinha um “nível intelectual muito alto”:

Por isso que a gente veio formar o grupo aqui, com pessoas que ainda não tinham feito teatro. A ideia era essa, fazer teatro com quem ainda não tinha feito. E aí nós... Aprendemos várias técnicas... Eram 24 jovens... Aprendendo juntos a fazer teatro, que a gente não fazia (Leina).

Note-se que não havia um professor formalmente designado para ensinar a fazer teatro. Mesmo assim, como informado, eles procuraram aprender técnicas concernentes



a esse saber, fazendo oficinas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Tal dado, queremos frisar, não deve ser reduzido a um detalhe metodológico, ocasionalmente parte de intermináveis querelas acadêmicas. Remete, ao contrário, à *possibilidade de se estabelecer uma relação menos formal com o conhecimento*, conforme naturalizado no paradigma moderno de educação. Isso porque “nossa ideia era que formasse o teatro e as pessoas começassem a gostar, mas não para vim primeiro ouvir palestra, ficar ensinando como é que faz, mas fazer na prática” (Leina).

Por isso que o princípio presente desde a primeira encenação montada, um Auto de Natal, não era apenas que constasse, na peça, a simples presença de personagens do povo – varredor, padeiro, motorista, etc. – e de figuras míticas locais – Curupira, a Cobra Grande, o Boto, a Mãe Terra, etc. O importante era que eles não fossem reduzidos a enunciadores de um texto produzido alhures ainda que, como intenção pedagógica, tal texto fosse *relacionável* às suas vidas. Ao contrário, as pessoas que compuseram o grupo foram convocadas desde a compreensão implícita de que deveriam ser os articuladores de uma voz que deveria emergir do/no processo mesmo de construção do conhecimento – no caso, o fazer teatral –, ou seja, desde suas experiências concretas de vida:

A gente fazia específico, assim, tinha um movimento contra o viaduto, por exemplo, a gente preparava alguma coisa relacionado aquilo para apresentar. Aí tinha algo relacionado às praias e aí a gente fazia algo relacionado com aquilo... Tinha um amigo que era poeta de escrever livros, então muitas das poesias dele a gente transformou em teatro (Leina).

Essa relação com o conhecimento desde a experiência viva de um coletivo exige, com efeito, um *ambiente ideologicamente fértil* para a circulação de determinados valores e práticas. Por exemplo, o rompimento com uma noção corporativa de reserva de mercado para o desempenho de determinadas ações, como valor caro ao Chico Mendes, só foi possível na medida em que seus membros não respiravam os valores de uma academia com atuação certificadora na área teatral. É significativo, nesse contexto, que o sucesso do Chico Mendes tenha despertado inicialmente ciúmes em alguns membros do Terra Firme – posto que estudavam para serem atores profissionais (Leina classifica ironicamente os estudantes do Terra Firme como “muito sabidos”). O Chico Mendes, então, aproveitando-se de um ambiente oferecido pela Igreja, teve que *abrir um espaço comum*, antes inexistente. Esse foi, segundo nossa interpretação, um passo decisivo para partilhar o que lhes é dado a sentir, notar, ou seja, para a factibilidade de certas práticas e subjetivações. Vale conferir essa fala sobre a formação do grupo:

Nós éramos amigos já de catequese, então depois a gente ficou de crisma. E tinha os grupos da Igreja, então eram muitos irmãos. Eu e minhas irmãs

participamos do Chico Mendes e aí os outros também tinham irmãos e traziam, né? E quando a gente foi fazer essa peça de Natal... A gente foi chamando... Foi nas casas convidando: ‘conhece alguém que queira de repente fazer teatro, bora levar lá... E aí a gente foi atrás... Aí a gente tinha também várias pessoas que nunca tinham participado de grupo nenhum... A gente fez o convite na Igreja, ‘quem quer participar do nosso grupo de teatro?’... Tinha meus primos, era muito famílias... Era um grupo grande, tinha 34 pessoas. E aí quando a gente começou os ensaios, os ensaios eram todos os dias, e às vezes de madrugada. Não tinha aqueles perigos de cidade grande, que a gente fazia corujão ensaiando... Ensaiaava até três horas da manhã” (Leina).

Ensaiai todos os dias até três horas da manhã não é uma prática que se possa facilmente imaginar acontecer em uma escola ou mesmo grupo profissional de teatro. *A forma de vivenciar o tempo* nessas instituições são marcadas por razões tecnocráticas – horário de funcionários, remuneração, “qualidade” nas ações, objetivos, etc. – que inibem certas ações espontâneas. A partir da proximidade familiar e de pertencimento à Igreja, eles puderam reunir 34 pessoas para fazer intensivamente algo que até então não sabiam fazer; e isso sem contar com a presença de um professor. E é apenas em um ambiente deste tipo que Leina pode identificar sua proximidade com aquela experiência pelo fato de gostar de escrever para o teatro: “Eu gosto de estar pensando, analisando, escrevendo, eu gosto de fazer roteiro”. Em função dessa possibilidade, nossa entrevistada, que pouco valia no Terra Firme, nos conta que, no Chico Mendes, “as pessoas pegavam muito eu como referência, e eu não tinha referência nenhuma... Eu ensinei o que eu não sabia e aprendi muito”. O que sustentava tal performance, na sua opinião, era a ausência de um “olhar técnico” – aqui equivalente a um saber formal, certificado –, tão presente nos adultos, mas do qual escapam, pela espontaneidade, aqueles que “nunca fizeram” – o olhar do infante, do viajante... um olhar não interpelado pela ideologia dominante.

Uma comunidade educativa, entretanto, mesmo que emerja das contingências e vicissitudes da vida, não tem garantia de manter uma relação bem articulada – no sentido de sua integralidade – entre cultura (vida, realidade cotidiana) e educação (construção de conhecimento). O tipo de relação que se vai estabelecendo com outros espaços e sujeitos pode terminar por minar a espontaneidade a que se referiu Leina. O “texto” que os sujeitos aí articulam pode – como no teatro à francesa – passar a ser (re)produzido segundo racionalidades e valores que são estranhos e/ou distantes da realidade cotidiana concreta de seus membros<sup>1</sup>, impondo-lhes lógicas sistêmicas. Como seres que passaram por um processo histórico de colonização, terminamos por assumir *crenças e comportamentos “espontâneos” que nos são culturalmente nocivos*. Um bom exemplo disso é a trajetória que, segundo Seu Luiz, foi traçada pela festividade do Sairé em Santarém.

---

<sup>1</sup> Nota sobre O Teatro e seu Duplo, de Antonin Artaud.

O Sairé, segundo nos conta Seu Luiz, é um festival indígena-religioso<sup>2</sup>, uma manifestação para agradar aos portugueses quando do descobrimento do Brasil. Quando os padres vieram para a catequização dos indígenas, eles faziam esses rituais de Sairé. Utilizavam como símbolo desse ritual um semicírculo feito em cipó, no qual hoje em dia colocam muitas fitas coloridas. Dentro desse semicírculo são dispostas três cruces, representando a Santíssima Trindade – Pai, Filho e Espírito Santo. No Sairé original, entretanto, como não existiam fitas, os indígenas colocavam cipós coloridos por tinturas.

O ritual do Sairé, tradicional da cidade de Alter do Chão, é acompanhado por ladainhas feitas pelos próprios integrantes da festa. No cerimonial eles têm uma “alvorada”, na qual o personagem do juiz atende ao chamado do procurador através de um toque de tambor. Juntam-se assim para ir na casa da juíza, quando vão envolvendo outros personagens, sempre acompanhados pelos foliões, músicos de percussão, rezadores, etc.. Essa procissão para na frente de cada casa, cantam um pouco e dizem “pagai a gente”, para receber do dono da casa uma bebida chamada *magarataia* – espécie de cerveja de gengibre – com cachaça.

A relação de Seu Luiz com o Sairé é fundamentalmente espontânea: “tudo que aprendi e sei, durante todos esses anos de Sairé, eu aprendi com meu pai... Meu pai era um dos foliões do Sairé”. Seu Manoel Café, pai do então menino Luiz, era músico da banda de sopro *Vinte e Nove de Junho*, ainda existente na cidade de Alter do Chão, sendo conhecido por compor ladainhas para a festa. Para acompanhar Manoel Café e aprender essa tradição, Seu Luiz contava com um *tempo* que hoje parece ser refratário às lógicas sistêmicas que hegemonizam as relações entre sujeitos.

Eu sempre andava com ele, não só no Sairé, mas em outras festividades com o mesmo sentido, o mesmo ritual, que são as festas de Reis, entendeu? Que são festas da Santíssima Trindade, que são festas do Divino Espírito Santo, que são festas de Mastro também... Papai era um dos foliões que cantava esses ritos. E todo esse tempo eu convivi com ele aprendendo, aprendendo essas coisas, entendeu?

Um *tempo deslocado* das práticas sistêmicas, como vimos acontecer na experiência do Chico Mendes, demanda a construção de um *espaço comum* capaz de inaugurar/alavancar processos de subjetivação não exatamente antecipáveis, seja no âmbito de projetos – políticos, culturais, religiosos – singulares ou nacionais. Essa “não antecipação” nos revela pelo menos *dois princípios de fundo* bastante interligados para

---

<sup>2</sup> Nessa relação (articulação) entre o indígena e o religioso, embora nos faltem elementos históricos – até porque foge aos objetivos dessa pesquisa –, a contaminação do aspecto cultural indígena pelo catolicismo português parece provável (ver referência a Partha Chartejee no primeiro capítulo). “E com isso eles criaram rituais de dança, um ritual religioso na cultura deles... E depois, traduzido do Nheengatu para o português, foram as folias que são cantadas hoje dentro do Sairé. As ladainhas já foram tiradas do latim para o português. Então juntaram as folias do ritual indígena com as ladainhas tiradas do latim”.

pensar uma dimensão de integralidade da educação desde a cultura. *Primeiro*, que devemos apostar em uma estrutura organizativa bastante flexível para as experiências singulares de cada comunidade educativa. Isso significa que tal estrutura deve estar a serviço da ampliação do escopo de escolhas feitas pela comunidade ao longo de sua trajetória de vida – permitindo a circulação de valores e o exercício de práticas que lhes sejam orgânicas. Formas institucionais, assim, não devem ser naturalizadas como espaço que albergue a forma correta de fazer algo. Toda tradição deve ser indagada organicamente, mas organicamente. Par e passo, o *nosso segundo princípio*, inseparável do anterior, aponta para o fato de que quaisquer acúmulos civilizacionais, em termos de conhecimento, devem servir como referência de diálogo e não como ponto de partida, ou seja, não ter como pressuposto inexorável uma episteme universalizada que deve ser mediada para lançar luzes às práticas sociais.

Chamou-nos a atenção, nesse sentido, um detalhe quanto à escolha da pessoa a exercer o papel da Saraipora – personagem mulher que carrega o Sairé com um vestido colorido, cheio de fantasias. Essa pessoa foi, segundo Seu Luiz, por pelo menos 30 anos, a finada Maria Justa. Só parou de ser quando morreu. Diferente, por exemplo, da racionalidade mobilizada na escolha do Rei Momo em Recife, que obedece critérios tidos como técnicos, ou suficientemente objetivos para serem expressos em editais, a escolha da Saraipora se dá simplesmente porque Maria Justa era “bem cabocla, bem rústica”, e tinha “contato com o lado divino da coisa, tanto que ela era adorada, entendeu?” (Seu Luiz). Um valor e uma prática desse naipe certamente não sobrevivem num ambiente cujo eixo é a competição, e onde a Saraipora, sendo uma *função* na festividade, faz as vezes de um espaço meramente vazio, a ser formalmente disputado. Maria Justa, ao mesmo tempo em que é a Saraipora, uma função da festa, é também Maria Justa. Sua voz, seu texto, não pode ser desarticulado do contexto cultural local, em que todos bem conhecem Maria Justa. A forma organizativa do Sairé não poderia, por esse entendimento, estar a serviço de uma racionalidade que pairasse sobre a prática mesma do Sairé. Eventuais modificações nessa tradição devem ser bem-vindas, mas como um esforço coletivo e orgânico para dar respostas e fazer escolhas mediante as vicissitudes da própria vida.

Nesse mesmo diapasão, nos ressaltou aos olhos a informação de que, nas ladainhas do Sairé, cada folião canta em um tom próprio, sem que haja uma restrição a dois ou três tons, como rezam as modernas técnicas de gravação de música em estúdios. Vejamos a impressão de Seu Luiz sobre esse detalhe:

Porque ficava muito bonito... Você via aquilo, aquela harmonia de vozes diferentes assim... Era isso que me chama a atenção quando papai cantava... Além de tudo, é destacado isso, para você ver que há diferença de cada um, entendeu? As vozes se sobressaem uma a outra... Isso aí é uma coisa para se chamar a atenção.

Isso corresponde a um resultado de uma ação coletiva orgânica, que é, ao fim e ao cabo, harmônica – um conjunto de vozes que se articulam como conceitos num plano epistêmico –, mas que não é mediado por nenhuma teoria musical, com métodos correspondentes de ensino de música. As digressões múltiplas – vozes e tons de cada um –, como *huellas* individuais a partir de um ambiente cultural específico, correspondem a uma forma de relação com o conhecimento que não parte de uma episteme reificada. Essa última só faz sentido numa cultura colonizadora por excelência, pois pressupõe a figura do mediador, que torna verossímil a tutela do ensino sobre o aprendiz.

Não se trata, portanto, de apostar na construção de epistemes outras e repetir o mesmo padrão colonial de mediação/tutela, que nos tolhe nos planos político e ontológico. O que se tem a garantir, na realidade, é a espontaneidade de um ambiente que permita a existência de formas organizativas maleáveis, capazes de valorizar o diálogo conceitual desde a experiência efetiva das comunidades educativas – e eventuais (des)construções dessas últimas. O importante é que, como fruto da *relação* com outros sujeitos/espços sociais, certa comunidade possa auscultar e ruminar os impactos dos valores e lógicas sociais – Estado, Mercado – que perpassam as fronteiras constitutivas de sua subjetividade. Alguns valores sociais, quando se demonstram indesejáveis, deveriam ser combatidos/transfigurados em prol do *espço comum* aberto/nutrido por dita comunidade educativa. Estar atento a tal deslocamento entre as/das fronteiras não garante nenhuma pureza ou essência identitária, já que não se pode simplesmente estancar esse movimento. Bem diferente, entretanto, permite-nos estar atentos ao fato de que o movimento em tela é da ordem da educação.

Vejam como a experiência de seu Luiz pode dialogar com essa questão:

Aconteceram alguns problemas dentro da festa do Sairé que me deixaram triste e que eu, por essas razões, eu saí... Quando você valoriza muito uma cultura espontânea, você sabe que aquilo dali é com amor, entendeu? Que aquilo te faz um bem, que aquilo resgata toda uma identidade, você vive aquilo porque é sua história; isso é uma coisa. Quando a ambição entra no meio, aí acaba... Ano passado foram 25 milhões de reais... Esse negócio desse Boto no meio... Disputas entre Boto Rosa e Boto Preto... Que é uma cópia de Parintins, entendeu?... Não existia isso, eram danças culturais, era uma quadrilha... A comunidade toda se envolvia, *era uma festa de comunidade*.

Os 25 milhões de reais que, segundo Seu Luiz, circularam na cidade em 2016 significaram o avanço de valores e lógicas de “mercado” que se chocam com aquela “cultura espontânea”. Quando um determinado ambiente não recepiona bem certas práticas “amorosas”, quando este ambiente já não mais te faz “um bem” no sentido de te pôr em contato consigo mesmo – sua “identidade” –, quando as mudanças na trajetória do coletivo não são sentidas como “sua história”, ou seja, *quando as mudanças em uma*

*tradição não são orgânicas, nós não estamos numa relação de diálogo interessante – no sentido de gerar força – com o que vem de fora, nós estamos sendo meramente incluídos em um sistema que, por existência, nos nega.* Quando isso acontece, muitas vezes a melhor alternativa política é – poder – sair daquele espaço porque ele não mais te pertence. Seu Luiz nos explica:

Cada pessoa hoje aqui que participa como folião, como rezador, tão ganhando 200 reais. Elas são pagas para rezar. Quem vive outra coisa tem que sair de lá... Quando começou isso eu saí de lá, porque não é disso que eu gosto, eu gosto de sentir dentro da tradição do Sairé o que meu pai representava, o que meu pai me ensinou... Aí eu me sinto muito bem mesmo...

Um exemplo de atuação educativa em um espaço que não é comum ao coletivo, onde as escolhas e opções não se dão desde uma espontaneidade/organicidade, é o depoimento que nos foi dado por Naide, pedagoga e psicóloga, especializada em gestão escolar, aposentada, que trabalhou entre 2011 e 2016 na Secretaria de Educação de Santarém com o Conselho Escolar. Ela gostava de trabalhar com “cultura” nas escolas. Inicialmente, quando da construção da banda musical *No Ritmo da Cidadania*, ainda sem diálogo com a Secretaria, ela gostava de escolher os “melhores” alunos. A escolha se dava pelo critério das notas escolares, e aqueles que não mantivessem boas notas, tendo sido escolhidos, deveriam sair da banda. As coisas mudaram quando seu diálogo com a Secretaria de Educação se tornou um fato. Ela começou a selecionar exatamente os alunos “com problema de aprendizagem”. O crivo da escolha, entretanto, ainda era o mesmo: a nota. A ação educativa, nesse caso, em pouco mexia com a cultura escolar, já que o efeito da inversão do critério de escolha – de alto para baixo desempenho escolar – continuava sendo a produção de hierarquias: “E a partir daí a gente foi vendo que isso desenvolvia eles, porque eles aprendiam a falar em público, aí eles iam se destacando dentro da sala de aula” (Naide).

Traz-se um elemento, a banda musical, para dentro do espaço escolar, mas esse elemento não altera significativamente as lógicas e os valores que aí circulam. As pessoas agem aí, em seus cotidianos, movidos por lógicas e valores que já são aí historicamente cultuados como *tradição escolar*. Criar, nesse contexto, um espaço comum entre sujeitos – uma comunidade educativa – exigiria de seus membros deslocamento de suas fronteiras – interna e externa – através da relação com outros espaços e valores estranhos e descontínuos em relação à cultura escolar. Como no Sairé, que Dona Maria Justa era escolhida para Saraipora simplesmente por ser adorada, a pessoa certa para aquela função. Esse é um valor local, que só faz sentido para aqueles que conhecem muito bem Dona Maria Justa. Diferente de um critério formal de “desempenho escolar” – nota –, um “olhar técnico” que tira a dimensão orgânica da ação educativa – no sentido de sua integralidade. Da mesma maneira, o que faziam os integrantes da festa do Sairé não era

propriamente se apresentar para uma plateia – todos brincavam de casa em casa, na alvorada, no barracão, nas ruas, sendo todos, ao mesmo tempo, atores e expectadores um dos outros. Essa integralidade – um outro nome para espontaneidade/organicidade – não existe quando trazemos à baila a noção de “apresentação”.

Assim, por exemplo, mesmo que Naide não quisesse “ganhar dinheiro com a festa junina”, quisesse focar no aspecto “cultural” da atividade, e, para mostrar seu sincero empenho nessa questão, estimulasse que suas colegas e demais funcionários – seguindo seu exemplo – a “fazerem uma apresentação para os alunos”, o que se consumava era uma... *apresentação*. Diferente de Seu Luiz, que aprendia as festas locais sendo folião com seu pai, imiscuído entre adultos, o aspecto geracional do relato de Naide nos chamou a atenção. Equivalente ao valor da *seriação* numa cultura escolar, a apresentação mantém aquela díade ensino-aprendizagem, desde o momento em que aparta na própria atividade – ainda que em nome de um “envolvimento dos adultos” – educadores e educandos. Tanto é assim que, como nos conta a própria Naide, “...Toda atividade na escola tinha um objetivo. Na brincadeira, na cultura, mas tinha aprendizado”. Esse valor cultural/educativo de se ter um tempo objetivamente planejado para as coisas serem aprendidas é típico de *um tempo sistêmico, que integra o espaço educativo à produção de cidadãos, eleitores e trabalhadores* – subjetividades prescritas por determinadas teorias e projetos políticos.

A cultura escolar da disciplina parece ser, nesse contexto, imprescindível. Quando não relegadas ao famoso contraturno, as atividades culturais logravam acontecer,

às vezes era dentro da aula do professor de arte, do professor de língua portuguesa, até o professor de matemática também, ele usava a questão dos canteiros, jardinagem, ele levava para esse lado, a questão do metro, a profundidade para colocar as plantas, essas coisas já iam trabalhando também a linguagem da matemática.

Note-se que não há a mínima tensão com a noção mesma de disciplina, tal e qual a conhecemos contemporaneamente e que corresponde a um saber formalizado como acúmulo civilizacional. Noção que também traz consigo *o valor da apreensão conceitual*, como algo que pode e deve ser avaliado, segundo critérios que pertencem aos educadores e, não raro, fogem do universo cultural de quem está sendo avaliado. Os lugares do educador e do educando estão assim salvaguardados, ainda que se arrisquem algumas brincadeiras com a democracia. Exemplo:

Porque tinha o representante de turma, que quem escolhia eram os colegas... e tinha o guardião, o guardião era o professor que era responsável por aquela turma quem escolhia, era “guardião do bom servir e ser servido”. Então eles eram responsáveis, quando tinha alguma atividade na escola, em recepcionar as pessoas, na hora da merenda eles ajudarem as serventes a

pegar as vasilhas, colocar de volta na cozinha... E, com isso, nossos banheiros que viviam depredados, ficaram limpos... (Naide).

O que fica marcado nesse depoimento é a necessidade de disciplinar os estudantes no sentido de os fazerem assumir funções dentro da escola que, como antecipamos, não alteram em nada a lógica relacional da cultura escolar. O contentar-se com o resultado de “os banheiros estarem limpos”, mesmo que tal fato não seja de menor importância, demonstra que isso está sendo posto a serviço de uma cultura escolar desejável como padrão de qualidade a ser alcançado.

O que se coloca, como pano de fundo dessa discussão, é a (im)possibilidade de a escola vir a exercer a função de sistematizadora do conhecimento *historicamente* acumulado e, por conseguinte, da própria *vida social*. Pensar em acúmulo civilizacional e em “sociedade” como um sistema unificado corresponde, entretanto, a admitir como dado um paradigma homogêneo e contínuo de cultura. E é dentro desse paradigma que faz todo sentido uma cultura disciplinar, de especialistas certificados como guardiões de um saber e da maneira que com tal saber devemos nos relacionar. São as próprias corporações profissionais de mediadores, institucionalmente chancelados, que invisibilizam, na naturalidade de nosso cotidiano, a heterogeneidade cultural e a descontinuidade do social. Mas, para isso, esses mediadores precisam se “apropriar” da cultura do outro. Fato que deve, entretanto, ser relativizado, uma vez que há muito de ignorância não percebida nesse ato de “apropriação” por uma elite.

Exemplo disso é que, quando chegamos em Santarém, escutamos amiúde que a língua Nheengatu havia sido construída pelos Jesuítas como forma de facilitar sua comunicação com indígenas de diversas etnias. Entretanto, nosso entrevistado, Cauã, jovem atuante da causa indígena, nos esclareceu:

O Nheengatu foi manipulada pelos jesuítas, mas na realidade eles não criaram. Aideia que se tem é que eles criaram, mas não podem ter criado uma língua que é nossa. É uma língua muito próxima do Guarani... É chamada ‘língua boa’ - Nheengatu - porque é uma língua facilmente entendida por vários povos. Era uma língua comum, não era institucionalizada como língua de um povo, por isso as pessoas têm dificuldade de a reconhecer como uma língua indígena, mas era entendida por muitos porque era uma língua franca, uma língua de comércio, comum, geral.

A língua, na realidade, já existia quando da chegada dos Jesuítas. Tornar senso comum a informação de que foi uma construção europeia é um exemplo, dentre muitos, de distorção advinda dos processos de “apropriação” cultural. É um exército de mediadores que espalham certos consensos, pressupostos e crenças capazes de imprimir uma noção de continuidade e unidade cultural a determinado território.



Para aprofundar a questão da (des)continuidade cultural, vale a pena analisar as tensões expressas pela própria presença de Cauã como professor na escola Irmã Dorothy, lembrando que a mesma está em processo de reconhecimento como escola indígena na comunidade do Caranazal, em Santarém. No ano de 2017, foi implantada na Irmã Dorothy a educação indígena com a introdução do ensino de *Nheengatu* e do *Notório Saber*. Essas áreas são ensinadas na “parte extensiva”, como nos revelou a diretora Ana Lúcia, com a realização de oficinas desde a educação infantil até o nono ano. Ana Lúcia então nos contou que até o quinto ano se consegue uma maior aceitação dos alunos para essas “disciplinas”. Do sexto ao nono ano, “que já são adolescentes, já há mais resistência, inclusive por parte das famílias”. Emerge aqui uma *fronteira interna* na escola que é claramente fruto da descontinuidade cultural da própria sociedade e que, como adiantamos, a percepção dessa resistência indaga radicalmente a função da escola como sistematizadora do saber na sociedade como um todo. É assim que dos 92 alunos da escola, 42, quase a metade, se reconhecem como indígenas, haja visto a forte presença da cultura Borari naquela região. Entretanto, como nos esclarece Ana Lúcia, as oficinas são ministradas para todos os alunos: “a escola não vai ser só para quem é indígena e sim aberta para todos, os indígenas e os não indígenas, o que for para um vai ser para todos”.

A demanda por uma escola “para todos” parece tomar como pressuposto que esse espaço – ou qualquer outro ambiente social – possa ser axiologicamente neutro no que tange a quem sejamos e ao tipo de relação que possamos estabelecer com o conhecimento. Cauã, entretanto, claramente demanda a existência de uma outra escola, haja visto reconhecer que no *ambiente* escolar da escola Irmã Dorothy fica difícil praticar uma educação indígena – no sentido da organicidade a cultura de seu povo –:

Nós estamos [na articulação]... Não de reivindicar que essa escola aqui seja indígena, mas de termos uma educação que seja do jeito que a gente quer, independente de ser nessa escola ou em um lugar que é nosso, outra escola... Não fomos nós quem falamos ‘queremos essa escola para nós’, porque essa escola já funcionava há vários anos. Então foi a secretária que nos colocou aqui dizendo que nós não precisaríamos de outra escola.

Um lugar que “seja nosso” não é essa, mas “outra escola”. Vejamos como Cauã diferencia os dois ambientes em tela:

O ensino da Língua e do Notório Saber são duas chaves do ensino indígena. A gente tem ainda muito preconceito dentro da escola por parte dos alunos: “há eu não quero estudar, eu não quero estudar coisa de índio, eu não sou índio não quero estudar língua de índio”. Então se você colocar seu filho numa escola que é indígena você não vai poder dizer coisas de preconceito dentro da nossa própria escola. Porque o aluno que

se matricula na nossa escola indígena ele já vai saber que vai ser obrigado a estudar tanto a língua indígena como o notório saber, vai saber que aquilo faz parte do currículo escolar.

Note-se que Cauã não cai na tentação de imaginar uma substituição de espaços no sentido de ir ao encontro de uma universalidade inexistente na escola européia, a que chama de “tradicional”. Ao contrário, tem a perfeita noção de que a um aluno não indígena o estudo da língua e do notório saber podem assumir caráter mandatário, imposto. Nesse caso, o que pode justificar o ingresso de tal aluno numa escola indígena só poderia ser a identificação do mesmo com a cultura indígena. Logicamente, por esse raciocínio, o aluno indígena deveria saber calcular sua decisão de estudar em escolas não indígenas.

Pode-se concluir, dessa discussão, que *a integralidade da educação é em boa medida favorecida pelo vínculo da mesma com a cultura a qual pertence um ambiente educativo*. Para que isso aconteça, conforme acima comentado, temos que investir em formas organizativas que sejam orgânicas aos valores constitutivos de determinada cultura. Vejamos como Cauã nos ajuda a entender essa questão:

Aí eu estava pensando agora, como que eu vou ensinar matemática? Porque não é preciso pensar dessa forma, separar matemática, ciências, né? Esse é o diferencial da educação indígena, porque a gente pode pensar como a gente quer nossos alunos aprendendo. Quantas horas por dia a gente quer nossos alunos em uma sala de aula. A gente quer oito horas por dia ou cinco dias por semana... Não adianta a gente pegar uma realidade pronta e aplicar porque a gente sabe dos nossos anseios, o que queremos para nossos filhos. Eu tive uma reunião há uns dois anos atrás com o cacique geral Munduruku, lá do Alto, e aí o tradutor dele tava dizendo pra gente... Contou uma história para exemplificar que não aceita uma criança fazendo quatro dias em uma sala de aula, eles não aceitam. Eles querem dois dias de sala de aula e que os outros dias eles vão acompanhar os pais. Porque senão o que esse Munduruku vai saber? Ele só vai saber coisas dos brancos, porque ele vai ter que ficar em uma sala de aula e não vai ter tempo de acompanhar os pais para a caça, para a pesca... Vão deixar de conhecer a própria cultura.

Formas organizativas que optem por um regime de aulas com oito horas por dia, cinco dias na semana, estão organicamente vinculadas a uma cultura fabril, cuja vivência temporal remete a “coisa de branco”. Quem precisa de tempo para “acompanhar os pais na caça e na pesca” precisa se desvencilhar de uma organização tão rígida e formal do tempo. O tempo da caça e da pesca artesanais não estão ligados ao relógio cronológico, que controla a fábrica/escola, mas imbricados com os movimentos da própria natureza.

Culturas diferentes, na medida em que valorizam distintamente as habilidades,

têm que lançar mão de diferentes formas e lógicas organizativas. Assim, para Cauã,

A gente vai desenvolver uma audição diferenciada. Porque para entrar no mato a gente tem que estar em silêncio para poder ouvir. Então você vai buscar desenvolver habilidade que é diferente de outras escolas. Você precisa ver, você precisa enxergar de uma forma diferente, você precisa saber quando que está bom para tirar alguma coisa que a gente precisa para fazer, você precisa desenvolver habilidades que eu nunca ouvi dizer que se desenvolve numa escola tradicional... Mas lá você precisa desenvolver coisas diferentes, o tato, o cheiro, porque eu acho que não é nem falado, ou se fala assim rapidamente que é “tato, visão”, né? Eu tenho certeza que nós que fomos criados no mato - você vê - apesar de a gente ter vindo de outra região... A gente aprende diferente a enxergar, a escutar, a sentir de uma forma diferente. Então você me pergunta “a cultura educa”? Educa, mas sendo que de uma forma diferente. Se eu estiver numa cidade, a gente escuta diferente, às vezes eu viajo, eu estou escutando coisas que as pessoas não estão escutando aquilo ali... Quando eu vou na cidade eu sinto um cheiro horrível.

Diferentes culturas, dessa forma, educam de maneiras diferentes porque valoram distintamente. E valorar distintamente é algo ontológico, constitutivo do nosso ser, porque articula a um só tempo nosso horizonte semiótico de percepção – tato, audição, cheiro – e as formas de relação com o conhecimento. *Uma educação integral, na nossa opinião, deve estar atenta a esses dois polos articulados, de maneira a não reificar nem um nem o outro.*

Isso é, com efeito, o que podemos perceber na experiência da professora Luciene, formada em Letras, e da Irmã Luzia, da Ordem das Carmelitas, que coordenam o cultivo de ervas medicinais no Bairro da Conquista, em Santarém. A maneira como lidam com o seu espaço tem muito a ver com a própria história de luta da comunidade que, na década de 1980, com o apoio da Igreja Católica, enfrentou a repressão policial para garantir a efetividade da ocupação então em curso. Assim, para que se imagine essa/e tradição/ ambiente de luta, o nome da rua principal é Resistência, sendo que as outras ruas têm os nomes de lideranças – muitas delas mulheres – dessa história. Em 1992, chegaram na área os Padres dos Ternos Divinos, entre eles o padre José Boing, que, quando da festa local do Círio, foi almoçar na casa de Luciene. É através do padre José que ela entra em contato com a luta e vira moradora do bairro da Conquista.

Luciene traz para esse território uma história pessoal, familiar. Ela nos contou que, quando morava em Belterra, sua avó Lina, que era indígena,

tinha muitas plantas medicinais, então sentia alguma coisa não ia para a farmácia não... E aí ela atendia, se alguém precisasse, ela não era parteira, mas... Se alguém dissesse ‘fula de tal está passando mal lá na rua tal’, Aí ela não media esforços, pegava uma sacolinha e ia embora,

andando, pra casa da pessoa, ajudava, às vezes dormia por lá e depois voltava para casa. Então ela foi sempre assim, disponível. Eu não sei se peguei o jeito dela, mas eu sou assim...

Note-se que é num *ambiente* de luta pela posse da terra que a história pessoal de Luciene passa a fazer sentido como tradição familiar/indígena de resistência à indústria farmacêutica. Quando se sentiu instada a participar de uma *comunidade educativa* – nos nossos termos –, o *Grupo Unidos de Medicina Caseira*, esse ambiente foi fundamental para que começasse a imprimir sentidos desde sua prática. Estaria em curso um processo ontológico – sua raiz indígena – que articulava um horizonte de percepção – o universo semiótico da cura pelas plantas – e a forma organizativa que seja orgânica a essa experiência.

Observe-se, nessa fala de Luciene, que o processo de emergência de uma comunidade educativa está intimamente vinculada ao “apagamento” de um mestre – o padre José Boing – e ao próprio deslocamento do *espaço comum* que foi sendo criado em *relação* aos campos – educação e economia – numa topografia pretensamente objetiva do social:

E aí eles passaram uns dois anos por aqui e deixaram a casa. ‘Olha, a gente vai embora, vamos deixar a casa para a comunidade, e as plantas já estavam começadas... E aí o grupo foi cultivando as plantas. Eu entrei no grupo. O padre José Boing era da Comissão Pastoral da Terra, então ele saía nas comunidades, “bora por aí para ensinar a fazer remédios caseiros”. A gente tava com um monte de dúvida, a gente aprendeu também nos livros como fazer remédio caseiro, fazer pomada, e aí a gente foi nas comunidades com ele... Depois ele saiu daqui, mas ele não foi embora da cidade. Ele foi para outra comunidade... E o grupo continuou aqui com o apoio dele também. Aí o grupo aumentou, nós éramos 10 mulheres e um homem, a gente vendia nas feiras... Vendia nos mercados, fazia os remédios aqui, vendia os remédios também, pomadas, xaropes, comprimidos a gente vendia também.

É esse deslocamento, em nossa opinião, que permite o “ensinar por aí” – num ambiente de luta em construção – com “um monte de dúvida”. Onde se aprende “também” com os livros – “a gente parava um dia para estudar” –, mas não apenas com eles, porque existem muitas *Linhas* que trazem consigo conhecimentos valiosos, infelizmente invisibilizados em outros quadrantes. Esse aprendizado, outrossim, sendo acompanhado pela comercialização dos seus produtos nas feiras livres, desafiava a própria noção de autonomia do campo educativo, verossímil apenas na medida em que se reifica um saber formalizado.

Uma vez estabelecido, o espaço em tela busca difundir seus conhecimentos e suas práticas de saúde com ervas medicinais, mas sem a preocupação de uma forma de relação que viesse a garantir sua tutela sobre outros grupos. Em primeiro

lugar eles não se propunham a ensinar a pessoas com interesses individuais – a gente “só trabalhava com grupos”. Ou seja, a própria finalidade da ação educativa em tela estava voltada para a nutrição e/ou a emergência de espaços comuns entre pessoas. Hoje, Monte Alegre, por exemplo, conta com a existência de oito a dez grupos, todos trabalhando “por conta própria”.

Essa opção organizativa não centrada em mestres ou instituições – que se impõem como sistematizadoras exclusivas de conhecimento – preza por uma educação integral, orgânica à cultura local e que não se nega a aprender com o outro. Ao contrário, Luciene frisou várias vezes o quanto eles aprendiam com as pessoas a que iam “capacitar”. Diferente, entretanto, são os espaços hegemonzados por uma cultura corporativa, que funciona na base do conhecimento chancelado por certas instituições educativas. Vejamos esse depoimento de Luciene:

Eu estive outro dia desse em uma palestra em Alter do Chão com alunos de universidade e um médico, um neurocirurgião, doutor Érico Genes. Conversando com ele, ele disse “olha Luciene, se nossos irmãos médicos, companheiros, tivessem uma outra visão, a gente trabalharia junto”. Porque quem vai procurar remédio caseiro já passou por todos os médicos. Não teve jeito e vai procurar remédio caseiro. Outras pessoas não vão procurar médico por causa do difícil acesso ao atendimento. Aí vem logo aqui... Na situação que está o SUS agora a gente sabe que pode aumentar a clientela aqui. Porque o pessoal está procurando muito a medicina natural... Nós estamos fazendo o bem a muita gente.

Seja porque o conhecimento dito popular em saúde pode dar conta de curas que a medicina oficial não é capaz, seja porque o SUS não consegue universalizar sua rede de atendimento, uma parceria com outras racionalidades médicas deveria ser muito bem-vinda. Entretanto, a “visão dos irmãos médicos”, por conta do ambiente corporativo que respiram, não lhes permite estabelecer uma relação que não seja definida pela lógica hierárquica da tutela.

Racionalidades outras, entretanto, existem e podem dialogar entre si. Não defendemos, por isso, uma educação integral que seja localista, fechada na sua cultura e incapaz de se relacionar com o outro. Diferente disso, defendemos uma noção de integralidade que chama para uma comunidade educativa a responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem e sobre as relações que aí estabelece. Deixemos com Luciene as palavras conclusivas desse pequeno relato:

Nós temos uma agenda, a agenda biodinâmica, nós só plantamos ou colhemos de acordo com a agenda, com a lua... E pra colher planta essa é uma hora pra colher planta [final de tarde] ou de manhã cedo, quando

elas estão com toda a energia... Uma outra coisa é o *dom de conversar com as plantas*, por exemplo, eu converso... Olha, está tudo cheio de matinho, quando eu viajei não tava tão assim, né? Aí eu mandei um recado: não capinem nada dentro do viveiro, eu vou capinar a mão porque tem muita planta pelo meio do viveiro que é protetora... E outra coisa, *a gente sente a energia da planta*, né? Sente muito. A gente vai trabalhar, esse final de semana agora, com o *filtro energético*, a irmã está fazendo um curso com o filtro energético... A gente fez o curso aqui de *meditação*, já fez o curso de *Reik*, já trabalhamos aqui a *ioga*, então são coisas que a gente vai sentindo e vem... E a gente percebe, quando trabalha com *massagem*, a gente faz duas ou três massagens por dia... Porque a gente sente que as pessoas que vêm muito cheias de stress, muita coisa, cansa a gente... E às vezes fazemos uma massagem coletiva (ênfase nossa).



