



CULTURA E EDUCAÇÃO

RENATA MONTECHIARE (ORG.)

Série Cadernos FLACSO

N13

www.flacso.org.br

Série Cadernos FLACSO

N13

www.flacso.org.br





Série Cadernos FLACSO

Número 13

FLACSO Brasil

Diretora: Salete Valesan Camba

Os Cadernos da FLACSO são publicados em versão eletrônica disponível no site da Flacso Brasil. Incentivamos seu uso em instituições acadêmicas, escolas, órgãos públicos, organizações da sociedade civil, no serviço diplomático e nos órgãos de imprensa.

Os textos publicados apresentam a opinião dos autores e não necessariamente sintetizam a posição da FLACSO Brasil sobre os temas em debate.

CULTURA E EDUCAÇÃO

Renata Montechiare (Org.)

ISBN 978-85-60379-52-1

Dezembro, 2018

(c) FLACSO Brasil (da Série Cadernos FLACSO)

Rio de Janeiro, 2018

Editora: Renata Montechiare

Assistente de Edição: Thiago Ansel

Projeto Gráfico: Marcelo Giardino

Revisão e Diagramação: Margareth Doher

FLACSO - Brasil

SAIS Área 2-A, s/n, 1º andar, sala 120

CEP: 70610-900, Brasília (DF), Brasil

E-mail: flacsobr@flacso.org.br

(+55 61) 3702-2530 | (+55 61) 3703-2540 | (+55 61) 2020-3390

(+55 61) 2020-3330 | (+55 61) 2020-3316

Série Cadernos FLACSO

N13

www.flacso.org.br

SUMÁRIO

Apresentação: vivências e possibilidades a partir da relação entre cultura e educação	
<i>Renata Montechiare</i>	5
Cultura e cultura popular nas origens da educação popular	
<i>Carlos Rodrigues Brandão</i>	9
Desvios de construtividade: linhas orgânicas, aprendizagem social e escolas florestas	
<i>Jessica Gogan</i>	30
Memórias de infância narradas por crianças	
<i>Cecília de Miranda Schubsky / Rita Marisa Ribes Pereira</i>	61
Acessibilidade e Cultura: a construção de um instrumento de desenho universal para aprendizagem no Museu do Amanhã	
<i>Debora Feldman Pedrosa Mascarenhas</i>	75
Reflexões sobre os 10 anos de implementação das Bibliotecas Parque de Medellín, Belén e Santo Domingo Savio (Espanha)	
<i>Marisa S. Mello</i>	87
Sobre A número um, de Raquel de Oliveira: um relato sobre minha experiência docente no Degase do Rio de Janeiro	
<i>Carolina Marques Henriques Ficheira</i>	110

Apresentação: vivências e possibilidades a partir da relação entre cultura e educação

Renata Montechiare¹

Aproximações e afastamentos entre cultura e educação estiveram presentes nos debates sobre estes campos do conhecimento ao longo do século XX, constituindo e destituindo instituições, produzindo embates, orientando políticas públicas. Contemporaneamente, reconhecemos a convergência de espaços de diálogo que envolvem investigações sobre os usos da cultura e suas repercussões nas práticas pedagógicas e curriculares. Museus, patrimônios, artes visuais, literatura, objetos e expressões da cultura popular constituem subjetividades e atuam na articulação entre a cultura e a educação como um elo estrutural para a qualificação de processos formativos, lúdicos e de conexão com a vida cotidiana. Estes aspectos tornam-se marcos essenciais na trajetória de crianças, adolescentes e jovens, especialmente aqueles que vivenciam condições de vulnerabilidade social.

No âmbito da institucionalidade do Estado brasileiro, cultura e educação passam a compartilhar a mesma esfera a partir dos anos 1950 com a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O MEC carrega a emblemática sigla até os dias atuais, apesar da cultura ter conquistado pasta própria nos anos 1980. A autonomia institucional, burocrática e orçamentária da cultura em relação à educação, no entanto, não determina o fim da sua potência transversal e de ação conjunta. De lá para cá, políticas públicas, programas e projetos foram desenvolvidos no sentido de atender demandas paralelas, de lidar com a diversidade cultural nos espaços de educação formal por um lado, e por outro sedimentar noções de direitos culturais.

A escola tem a missão de lidar com a diferença em sua perspectiva universalizante. Enfrenta o desafio da igualdade entendida como a construção de caminhos de oportunidades simétricas, sintetizada na premissa da “educação para todos”. Já a cultura lida com a diversidade, com o relativismo, a arte, suas formas de expressão e fruição. Nesse sentido, como pensar espaços conjuntos de atuação?

Este Caderno está organizado a partir de pesquisas e reflexões contemporâneas sobre os fazeres da cultura em sua relação com a educação num sentido amplo, seja em

¹ Doutora e mestre em antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharel em Produção Cultural pela Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do Programa Estudos e Políticas de Cultura e Diversidade da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Sede Brasil (Flacso Brasil).

circunstâncias institucionais de aprendizagem, na educação não formal, nos espaços e equipamentos culturais. Investigamos do ponto de vista dos trabalhadores da cultura e da educação como pensam e produzem a partir dessa relação. E em que medida aproximar cultura e educação efetiva a potência do encontro e produz novos desafios e incoerências.

Esta edição dos Cadernos Flacso é parte de um movimento mais amplo de constituição de uma linha de pesquisa sobre as interfaces da cultura com o campo da educação, dentro do Programa Estudos e Políticas de Cultura e Diversidade da Flacso Brasil. É um primeiro movimento de estudo de iniciativas em curso, recuperação de trajetórias e pesquisas desenvolvidas a partir do marco da ação cultural em diálogo com a educação, o espaço público, as artes.

O primeiro capítulo apresenta um ensaio de Carlos Rodrigues Brandão refletindo sobre o panorama dos anos 1960, quando a ideia de educação popular começa a ganhar contorno e expansão para a América Latina, a partir de sua aproximação e de Paulo Freire com a cultura popular. Era o Movimento de Cultura Popular que reunia educadores, artistas, estudantes e intelectuais diante de uma perspectiva política de educação emancipadora, em oposição à educação burguesa e tradicional. Para eles, pensar a educação como cultura significava conceber a relação entre ensinar/aprender “de baixo para cima”, tomando a diversidade cultural brasileira, os saberes e fazeres do povo como a reorientação humanitária fundamental à educação.

Brandão relembra os “círculos de cultura” da alfabetização de jovens e adultos conduzidos no Nordeste do Brasil, em que o primeiro passo para aprender a ler era conhecer sua comunidade, pesquisar o universo cultural popular e escolher as palavras a partir de elementos da cultura local dos estudantes. A potência de conexão entre educação e liberdade se traduzia em aprender a “ler o seu mundo através de sua própria cultura”. Nesse percurso, romper com o ciclo de desigualdade significava tomar a Cultura Popular dos estudiosos das tradições populares, e reinscrevê-la como projeto político de transformação social.

Seguindo a perspectiva de revisão histórica dos movimentos que articulam cultura e educação, no segundo capítulo Jessica Gogan revê experiências artísticas e educativas radicais no século XX. A autora aciona arte, pedagogia, psicologia e cultura popular para conectar experiências muitas vezes discordantes, embora comprometidas com a produção de mecanismos críticos e coletivos de impacto social, político e econômico. Personagens como Hélio Oiticica, Lygia Clark, Lev Vygotsky, John Dewey, Francisco Ferrer, Oswald de Andrade, Nise da Silveira, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Joaquin Torres García dão a dimensão da ousadia das expectativas de atuação em arte e educação propostos.

Gogan fala de práticas originadas em contextos diversos, brasileiro e latino-americanos, em diálogo com experiências russas, norte-americanas, europeias. Em comum, se contrapõem à hegemonia da perspectiva elitista e eurocêntrica da relação entre arte, educação e escola, constituindo laboratórios experimentais e lugares de encontro que aglutinaram as vanguardas dos campos da arte e da educação, e inspiram a aprender e desaprender.

No terceiro capítulo, a escola surge como espaço privilegiado de experimentação. Nela é possível inverter a lógica tradicional “adultocêntrica” e criar um novo lugar para os/as estudantes como produtores de cultura. Cecília Schubsky e Rita Ribes refletem sobre como repensar memória e história, quando confrontadas com as particularidades do ponto de vista das crianças. Questionando o lugar social tradicionalmente a elas atribuído, em condição de subalternidade em relação à verdade dos adultos, analisam as implicações de uma história narrada pelas crianças, mediando aspectos individuais e relatos coletivamente compartilhados.

Ressignificar o passado e breçar a ilusória condição de condutores do processo histórico parecem ser chaves de compreensão crítica sobre quem (e a serviço de quê) produz a história e quem a repercute. Alçar as crianças à condição de narradores de sua própria memória infantil, de acordo com as autoras, permite não só outro entendimento sobre o fazer história, como relativiza certezas estabelecidas.

Saindo da escola, o quarto capítulo trata do acesso à educação como direito humano irrestrito, no espaço cultural de difusão do conhecimento por excelência: o museu. Débora Mascarenhas trata da acessibilidade para pessoas com deficiência intelectual num dos mais recentes equipamentos culturais do Rio de Janeiro, o Museu do Amanhã. Sua pesquisa analisa o processo de criação de um Desenho Universal para Aprendizagem que possibilite a este público adentrar ao ambiente do Cosmos, proposta filosófico-poética, sensorial e imagética que abre a visita ao museu.

A autora constrói a retrospectiva dos mecanismos legais e políticas de acessibilidade no Brasil desde o enfoque na suposta incapacidade da pessoa com deficiência, até os debates mais recentes sobre as estratégias de inclusão. Apresenta ao leitor a metodologia *Easy Read* e o desafio de sua construção e validação junto às pessoas com deficiência intelectual, no sentido de minimizar barreiras e promover a aprendizagem através de linguagens acessíveis a todos, sem perder de vista sua inserção num espaço cultural.

Tratando ainda de equipamentos culturais em ambientes urbanos, no quinto capítulo Marisa Mello põe em pauta as Bibliotecas Parque e sua dimensão objetiva de expansão da missão de centro de informação e promoção da leitura. Em grandes cidades latino-americanas,

estas passam a ocupar o lugar de centro cultural, espaço de encontro, de desenvolvimento social, acesso a tecnologia e cooperação com as organizações de bairro.

Seus estudos concentram-se em Medellín, cidade profundamente afetada pela presença do narcotráfico e violência urbana por um lado, e investimentos do capital financeiro em arquitetura, urbanismo, cultura e educação, por outro. Com resultados controversos no contexto colombiano, a autora compara a criação e repercussão de duas bibliotecas parque construídas a partir de modelos muito diversos, em que o envolvimento comunitário tornou-se fundamental para sua consolidação e efetivação da política pública. Aqui o debate sobre a relação entre cultura e educação amplia-se: contestam-se as estratégias contemporâneas de instrumentalização da cultura para intervenção no espaço público das cidades globalizadas.

Fechando este Caderno Flacso, Carolina Ficheira relata em primeira pessoa seu encontro com a periferia do Rio de Janeiro e a pulsante literatura contemporânea produzida em contextos de violência urbana e narcotráfico. Seu ensaio percorre a autobiografia de Raquel de Oliveira, menina pobre que cresceu num ambiente de extrema vulnerabilidade social, e que se torna “A número um” da chefia do tráfico na Rocinha.

Na perspectiva da autora, o percurso da personagem se mistura às narrativas que ouve dos estudantes do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) onde dá aulas. Os meninos relatam como matar e como morrer, falam de amor, de família, justiça, privação de liberdade e de expectativas (ou da falta delas), enquanto a autora leva adiante sua missão de debater “Cultura, Sociedade e Cidadania” com quem viu o lado mais perverso da ausência do Estado.

Convidamos os/as leitores/as a conhecer as pesquisas apresentadas e esperamos criar oportunidades de diálogo sobre esses temas através dos cursos, seminários e projetos desenvolvidos pela Flacso Brasil.

Cultura e cultura popular nas origens da educação popular

Carlos Rodrigues Brandão²

(A cultura) como acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado do seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições doadas.

Paulo Freire, Educação como prática da liberdade (1983, p. 109)

A educação não seria bancária. Quer dizer, não haveria depósito de conhecimentos dentro da inteligência silenciada do educando. Esse conjunto de pensamentos e atitudes foi o berço da educação popular. Ela nasceu nesse movimento de conquistar e inovar espaços [...]. E a educação popular nascia não apenas da cultura dos livros ou dos museus; ela nascia da cultura que os movimentos populares usam e criam em suas lutas.

Paulo Freire, Que fazer: teoria e prática em Educação Popular (2014, p. 61-62)

² Licenciado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo.

Preâmbulo

Recordo aqui acontecimentos de mais de cinquenta anos atrás. Era então a ponte entre os anos finais da década de 50 e os primeiros da década de 60 (“a década que não acabou”). Raramente alguém entre 1961 e 1963 falava em *educação popular*. Ela está ausente do livro *Pedagogia do Oprimido*, que é do final dos anos 60. Havia entre nós a expressão *alfabetização popular* que nos vinha desde Paulo Freire, então um iniciante professor na Universidade do Recife, no Nordeste do Brasil. Ele escreverá: *educação libertadora, educação emancipadora, educação conscientizadora*, que oporá a uma *educação bancária*.

Se havia um par de palavras que unia então os militantes de movimentos sociais populares, ao lado de estudantes, de educadores, de cantores, de artistas de teatro, de escritores e de outras vocações de artistas e “intelectuais” (um nome pouco desejado naqueles anos) essas palavras eram duas: *cultura popular*. E entre outras áreas ou espaços de ação militante da *Cultura Popular* (então aqui e ali escrita com iniciais maiúsculas), estava o que mais adiante veio finalmente se difundir por toda a América Latina como *educação popular*.

É sobre um tempo de origens e de enlances entre a ação cultural, a política e a pedagógica que falo aqui. E se trago neste preâmbulo estas três palavras fundadoras, é porque os pioneiros movimentos de cultura popular começaram a questionar tradições, começaram a pensar e praticar a *educação*, como *cultura*, e a *cultura* como *política*.

A cultura, a cultura popular e a Cultura Popular na aurora dos anos 60

Em 2012 lembramos no Brasil os cinquenta anos do *Primeiro Encontro Nacional de Movimentos de Cultura Popular*. Para uma primeira vez, vindos de quase todos os estados da Federação, eles se reuniram no Recife, em Pernambuco, em um quente mês de janeiro. O Encontro foi organizado pela equipe nordestina coordenada pelo professor Paulo Freire.

Cultura Popular era então o que nos congregava, e o que nós nos reconhecíamos praticando. E era a *Cultura Popular* o que dava o nome mais amplo não apenas às nossas práticas, mas aos nossos estudos, aos nossos fervorosos debates, aos nossos nem sempre claros horizontes. E também às diferentes práticas dos diversos “centros” e “movimentos” que foram sendo criados entre 1960 e 1964 (antes do golpe militar de 1º de abril), no interior do que identificávamos como um amplo e contestador *Movimento de Cultura Popular*.

E entre estudantes, educadores, artistas, cientistas sociais, e outros profissionais saídos ou não das universidades, associados a pessoas e a coletivos populares, a educação, era

compreendida como uma entre outras atividades de uma ampla, aberta e diversificada *Cultura Popular*.

Diálogos, que testemunhei mais de uma vez, entre estudantes militantes poderiam tomar esta forma:

- Você está estudando o quê?
- Eu estou num curso de engenharia civil.
- E está trabalhando (ou lidando) com o quê?
- Com Cultura Popular.
- Ah! E em que área?
- Eu lido com uma experiência de “teatro do oprimido”. E você?
- Eu estou trabalhando com “alfabetização popular”!

Cultura Popular, para nós, era algo que em sua direta origem partia das culturas dos povos do Brasil. E num país multirregional, pluriétnico e pluricultural, essas culturas populares eram múltiplas e muito pouco conhecidas. E imaginávamos que seria a partir de um diálogo entre “nós”, militantes da *Cultura Popular* e “eles”, praticantes de uma entre tantas expressões de culturas populares, que, através de um difícil trabalho fundado em variações de diálogos interculturais, almejávamos criar com o povo, em seu nome e tendo-o como sujeito protagonista, uma “nova cultura”, ou “uma nova hegemonia cultural”. Gramsci era então, para militantes cristãos e ativistas marxistas, uma leitura de todos os dias.

Assim a partir do ano de 1960 esboços de novas ideias e propostas de ação social através da cultura e da educação junto às classes populares emergiram no Brasil e se difundiram depois pela América Latina. Uma ideia fundadora foi a de que uma *Cultura Popular* deveria se constituir como uma alternativa pedagógica de trabalho político, que partindo da cultura deveria ser pedagógica e politicamente realizar-se como e através da cultura.

Lembro que já no exílio, a partir do Chile, Paulo Freire começou a escrever *Pedagogia do Oprimido*. Nele, entre outras tantas, ele aporta três contribuições essenciais que se originam da e deságuam na proposta pioneira dos Movimentos de Cultura Popular. A primeira: pensar a educação como cultura. A segunda: pensar a cultura como história. A terceira: pensar a história como criação humana, que a partir do trabalho das classes populares pode e deve ser reorientada em uma direção radicalmente humanitária.

Assim, na aurora dos anos 60, o ato de educar nos aparecia como um trabalho de transformar a consciência (e o coração) de pessoas para que, juntas e coletivizadas, elas transformassem as suas culturas. Culturas que de dentro para fora e de baixo para cima

participariam, em sua esfera, da transformação de sociedades, no mesmo processo em que, em termos e tempos mais ampliados, os rumos da história de povos, de nações e de toda a humanidade deveriam ser também transformadas.

Pensar a educação, como trabalho do educador, seria aprender a inserir a sua prática no interior de um acontecer cultural de que a educação é uma dentre outras dimensões. É também compreender que se a educação é parte *constitutiva* da cultura, ela é também parte essencialmente *constituente* do acontecer da cultura. Pois sem a prática do ensinar e aprender não existe a possibilidade de pessoas socializarem-se como agentes criadores de uma cultura pessoal e coletivamente crítica, criativa, conscientizadora e emancipadora.

Como uma decorrência dessa nova proposta, bastante associada a projetos do que veio a ser mais tarde a *educação popular*, foram criados os primeiros *movimentos de cultura popular* em algumas regiões do Brasil. Uma leitura dos diferentes – e polêmicos – documentos de época, reunidos anos mais tarde em um livro essencial organizado por Osmar Fávero, tornaria evidente a ideia de que, apesar de divergentes em alguns pontos essenciais, as iniciativas reunidas nos e como *movimentos de cultura popular* dos cinco primeiros anos da década dos anos sessenta, partiam de uma releitura de crítica política da sociedade e da cultura brasileiras, e de uma maneira politicamente motivada pretendiam repensar de forma radical o que deveria caracterizar as interações entre aqueles que escrevem teoria e estabelecem propostas de ação cultural – inclusive no campo da educação – e os sujeitos populares criadores de cultura³.

Situados no intervalo entre o mundo das artes e o das universidades, sobretudo, entre os “movimentos estudantis”, diferentes projetos dos *movimentos de cultura popular* através sobretudo dos *centros populares de cultura* pretendiam ir além de uma simples democratização da cultura, ou de uma ilustração cultural das camadas populares através de programas tradicionais de *educação de adultos*. Faço uma breve síntese de suas ideias fundadoras, utilizando algumas palavras e expressões daqueles anos.

Em termos de uma teoria crítica da cultura, o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, ele se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas. Assim, a própria sociedade no interior da qual o homem se converte em um *ser*

³ Ver *Cultura Popular e Educação Popular – memória dos anos sessenta*. Neste livro estão inclusive, recuperados, os escritos da “equipe nordestina” de Paulo Freire, quando fundamentos do que veio a ser a educação popular foram antecipados.

humano, é parte de sua ou de suas culturas, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra.

Assim também a consciência do homem. Consciência tomada como aquilo que permite a ele não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo, e que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age, e que é também uma construção social que constitui e realiza na e como história o trabalho humano de agir sobre o mundo, enquanto ele age culturalmente sobre si mesmo.

Se existe em sociedade como a capitalista, desigual e excludente, uma *invasão cultural* do polo erudito/dominante sobre a *cultura popular*, um projeto de ruptura social da desigualdade, da injustiça e da marginalização de pessoas e de comunidades populares deveria possuir uma dimensão também cultural. Este é o momento em que as propostas de *cultura popular* dos anos sessenta propõem uma radical inversão no que então se pensava como sendo “o processo da cultura”. E ela se torna a ruptura inovadora que ousa repensar o processo social da cultura e a prática da educação em seu interior, como uma ação de teor político insurgente e emancipador, através da adesão de militantes “intelectuais” comprometidos com o povo, no bojo do próprio projeto popular de sua libertação.

A construção de uma história em busca da reconciliação entre os homens e, portanto, da liberdade entre os seres humanos, não dispensa uma subversiva ação social de teor político no domínio da cultura. Pois ao lado de iniciativas de organização e participação de atores populares em um plano mais diretamente político, deveria haver todo um amplo trabalho popular a ser realizado sobre a cultura e através da cultura.

Assim como um momento da história pode ser o da tomada do poder por grupos hegemônico-opressores, que sujeitam os processos sociais de construção da cultura aos seus interesses, um outro momento deverá ser o da conquista de um novo poder que recupere, não só para o povo, mas para todos os homens, e toda uma formação social, as dimensões perdidas das relações humanas, humanizadas e humanizadoras do trabalho e da cultura. Ou ainda, do trabalho como uma dimensão fundadora da cultura.

Na linguagem peculiar dos documentos dos primeiros anos da década dos anos sessenta, uma ação cultural através da educação – mas não apenas dela – incentiva e instrumentaliza o todo de modo conscientizador, para que ele se reorganize em torno dos elementos originais de sua própria cultura. Uma educação que, em termos caros a Paulo Freire, para além de ensinar pessoas a lerem e repetirem palavras, as coesine a lerem criticamente o seu próprio mundo de vida e de destino. Para tornar educandos populares sujeitos ao mesmo tempo críticos e criativos, por meio de uma prática de crescente reflexão

conscientizada e conscientizadora, o papel do educador “erudito” e “comprometido” consistirá em assessorar homens e mulheres das classes populares na tarefa de ajudar – de dentro para fora e de baixo para cima – a se tornarem capazes de serem os construtores de uma nova *cultura popular* a partir de novas práticas coletivas progressivamente emancipadoras.

Este seria um caminho de criação de uma polivalente *cultura popular* passo a passo despojada de valores impositivamente dominantes, que refletem a lógica do lugar social hegemônico do mundo da vida, e finalmente livre dos saberes, sentidos, significados e valores dela e de seus enganos. Uma nova cultura nascida de atos populares de liberação, que venha a espelhar na crítica da prática da liberdade, a realidade da vida social em toda sua transparência.

Assim sendo, uma outra e nova *Cultura Popular* pouco a pouco se define como a prática de uma relação de compromissos entre *movimentos de cultura popular* e *movimentos populares* através da cultura. E ela redefine como o projeto de realização coletiva dessa prática aquilo que deve ser construído através do *trabalho educativo da cultura popular*.

Vejamos algumas passagens originais de documentos dos anos sessenta.

O homem estando no mundo estabelece relação com a natureza, a compreende e desenvolve um trabalho de transformação desse mundo. Nesse sentido é que ele cria outro mundo, o mundo da cultura, do qual por sua posição de criador ele é sujeito e é como sujeito que ele deve participar do mundo da cultura da natureza⁴.

Cultura é tudo o que o homem agrega à natureza; tudo o que não está inscrito no determinismo da natureza e que nela é incluído pela ação humana. Distinguem-se na cultura seus produtos: instrumentos, linguagem, ciência, a vida em sociedade e os modos de agir e pensar comuns a uma determinada sociedade, que tornam possíveis a essa sociedade a criação da cultura⁵.

A cultura é histórica. A iniciativa humana que cria a história é precisamente a cultura. A história não é mais que o desenvolvimento do processo pelo qual se opera a mudança dialética da Natureza em Cultura, vale dizer, de mundo natural a mundo humano. Logo, uma cultura a-histórica é um contrassenso. Em verdade, sendo o sujeito da história por ser o criador da cultura, as formas históricas das criações culturais devem situar-se na linha das exigências de realização do homem. Existem valores essenciais que a cultura deve encarnar em situações históricas infinitamente variáveis, justamente por serem valores constitutivos do ser-homem (sem estes a cultura é desumanizante e alienante). Uma determinada cultura histórica é autêntica quando permite que tais valores se tornem carne e, por eles, a construção de-um-mundo-para-o-homem. Nesse caso, a cultura se torna expressão autêntica da real consciência histórica do homem (do grupo, da nação, da época)⁶.

⁴ Centro Popular de Cultura de Belo Horizonte, *O que é cultura popular*. In: FÁVERO, Osmar. Memória dos Anos Sessenta - Cultura Popular e Educação Popular. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1985, p. 83.

⁵ Movimento de Educação de Base (MEB) - *Cultura popular: notas para um estudo*, op. cit., p. 78.

⁶ AP/*Cultura Popular*, op. cit., p. 17. Documento da Ação Popular.

Sempre que um elemento da cultura passa a ser exclusivamente de um grupo humano ou de uma classe social, e que o internacionalismo universal da cultura é negado pelas condições concretas de sua apropriação pelo homem, a cultura é instrumento de poder e dominação de uns sobre outros. É uma cultura alienante porque não é humanizante, já que nega o universal do homem – elementos de cultura são: as ideias explicitadoras e interpretadoras da realidade; os valores que se oferecem para a opção em liberdade; as técnicas de transformação efetiva da realidade, os bens materiais que dela resultam e que alimentam a vida do homem em níveis crescentes de bem-estar e segurança, etc. Seu destino universal deve encarnar-se nas condições históricas concretas que permitem sua comunicação real aos homens pelos quais e para os quais se elabora: só assim a cultura é autêntica⁷.

Eis alguns fundamentos dos *movimentos de cultura popular*. Como um contraponto ao que de maneira sistemática é reiteradamente realizado através da cultura na sociedade capitalista, caberia a tais “movimentos” uma parcela importante no trabalho ideológico de recriação, com o próprio povo, de sua própria cultura. Assim, como uma síntese que aproveita um quase oportuno jogo de palavras: *culturas do povo* deveriam ser transformadas em autênticas *culturas populares* através de experiências dialógicas de *Cultura Popular* (escrita com maiúsculas).

E esta ação política através de *ações culturais* deveria partir dos símbolos e dos significados das próprias raízes culturais populares: a arte popular, os saberes populares, as diferentes tradições populares em todas as suas dimensões, os costumes, etc. – repensando-as a partir da associação entre a sua experiência de vida e a autônoma interação com/entre os agentes e os recursos do *movimento de cultura popular*.

No seu ponto ideal de maturidade de ação cultural, as pessoas do povo e os grupos populares realizariam sobre si mesmos o essencial do trabalho pedagógico de sua própria tomada de consciência.

Ora, uma *Cultura Popular* finalmente *reflexiva* e, não, *reflexa*, completaria a sua missão histórica quando se afirmasse como uma livre, autônoma e aberta *cultura nacional*. Quando estivesse resolvida a desigualdade entre as classes, no momento em que uma cultura unificada a partir do povo de uma nação devolvesse ao imaginário de todos os seus habitantes o mais pleno e fecundo sentido humano de universalidade. Rompidas as estruturas de domínio de uma classe social sobre as outras, ambas se uniriam em um mesmo sistema aberto de símbolos, de múltiplos saberes, de sensibilidades e significados, regido pela possibilidade de recriação de valores e conhecimentos fundados na conciliação entre pessoas, classes, cultura e consciências.

⁷ Idem, *ibidem*, p. 28.

Arte Popular, Educação Popular, Cultura Popular eram palavras e conceitos propostos como forças simbólicas opostas a uma “arte para trabalhadores”, como um projeto de vocação iluminista destinado a “levar a cultura erudita para ilustrar o povo” ou, em direção contrária, opostas a uma simples valorização das “culturas populares”, ou do “folclore”, para “enriquecer com raízes autenticamente populares a nossa cultura nacional”, negando a alternativa política de que dela emergissem valores críticos e ativos de um trabalho de classe.

Assim, enquanto em alguns programas tradicionais de “informação cultural” ou de educação de adultos, o teatro, a música e o cinema eram utilizados como recursos pedagógicos para transferir a sujeitos e coletivos populares conhecimentos eruditos da lógica dominante, entre movimentos emergentes dos anos sessenta o cinema, o teatro e a música, como arte popular, estavam dirigidos a se tornarem meios e instrumentos para efetuar uma comunicação biunívoca de efeito conscientizador. Em uma dupla direção procurava-se então: a) tomar os valores da arte e cultura de grupos e comunidades populares e utilizá-los como elementos originais e apropriados de reflexão coletiva sobre as condições de vida e o significado dos símbolos da vida e das lutas do povo; b) levar às classes populares uma arte erudita que geralmente lhes era negada, acompanhada de situações de reflexão coletiva que devolvessem ao pensamento do povo um sentido humano e crítico, que os *movimentos de cultura popular* reconheçam terem sido perdidos ao serem traduzidos em termos de “cultura de massas”; c) criar com os participantes dos projetos de emancipação popular uma arte que refletisse, a partir da associação dos valores do povo com o aporte do trabalho dos agentes, um modo novo de compreender o mundo e de saber vivê-lo e transformá-lo.

Talvez na alfabetização de adultos os *movimentos de cultura popular* tenham conseguido realizar as suas ideias de uma maneira mais contínua e duradoura, durante a efêmera existência da maior parte deles. Lembro que a partir das experiências de Paulo Freire e de sua equipe pioneira no Nordeste, todo um trabalho de alfabetização começava por uma pesquisa conjunta do universo cultural popular. Os futuros alfabetizados iniciavam o seu aprendizado tornando-se investigadores de suas próprias comunidades. A seguir, as próprias aulas eram transformadas em *círculos de cultura*, onde o trabalho de ensinar-e-aprender pretendia ganhar uma inesperada e inovadora dimensão dialógica. O próprio ensino de leitura de palavras da língua portuguesa começava e continuava através de uma reflexão coletiva a partir da questão teórica da cultura e dos elementos da cultura local de cada grupo de educandos.

Pois não se tratava de aprender apenas a ler e escrever em uma língua, como nos programas tradicionais de alfabetização de adultos, mas aprender, antes, a “ler o seu mundo

através de sua própria cultura”, e a comunicar-se com o outro como um sujeito consciente e insurgente. Uma pessoa participante das decisões de seu destino e comprometida com o processo histórico de construção de uma sociedade igualitária. Neste sentido, o próprio princípio de uma educação dialógica, cuja pedagogia pretende dissolver “a estrutura vertical do ensino” e devolver aos alunos “o poder da palavra” durante a sua própria aprendizagem, deslocava o puramente educacional para o cultural, de forma a interagirem com e como um quefazer francamente político de vocação emancipadora.

Este procedimento aponta para o outro lado da proposta múltipla dos *movimentos de cultura popular*. Apesar de todas as críticas da cultura popular como “alienada”, o importante na ação cultural deveria ser um trabalho de resgate e, não, de negação das tradições populares. Era essencial partir delas, tal como os seus agentes e consumidores populares as vivenciavam. A seguir, dialogicamente tornar claro, com eles, e para eles o que existe ali de verdadeiramente popular, e o que é residual e secularmente imposto por poderes e saberes de culturas hegemônicas e colonizadoras.

Em projetos concretos que não raro viveram sérias dificuldades em passar de suas teorias e palavras de ação cultural para uma experiência duradoura e consistente, os objetivos gerais estavam fundados em uma crítica “com o povo” dos seus valores culturais, associada a diferentes experiências de recriação de culturas que pouco a pouco passassem de uma espécie de *tradição subalterna e residual* para uma *tradição insurgente e inovadora*. Assim, sem perderem as suas características mais secularmente “folclóricas”, elas servissem a traduzir para pessoas, grupos, comunidades e movimentos populares a sua própria tomada de consciência como sujeitos da história em luta pelos seus direitos humanos.

O que as ideias de Paulo Freire e as práticas dos *movimentos de cultura popular* procuraram estabelecer em seu tempo e nos deixaram como herança pode ser resumido da seguinte maneira:

1. Elas partiam da busca de uma interação equitativa e dialógica entre diversos campos de pensamento, criação e ação social, através das ciências, da educação e das artes. Saber de ciência, cinema, teatro, literatura, música, artes plásticas, educação – vivida como arte e como prática – eram compreendidas como diferentes domínios humanos de criação de novas ideias, com uma convergente vocação político-transformadora. Assim, seria através da partilha de todas e de cada uma dessas vocações culturais, no interior de projetos de “criação do novo” e de “transformação através da inovação”, que uma nova múltipla e convergente cultura deveria ser passo a passo criada e partilhada.
2. Elas procuravam uma convergência de/entre culturas. Em termos concretos, elas buscavam estabelecer novas alianças entre pessoas e grupos de vida e vocação acadêmica ou artística (eruditos, acadêmicos, etc.), com autores/atores populares individuais ou coletivos. Este complexo processo de criação de “estradas de mão dupla” na criação e gestão de estilos de arte e sistemas de educação, tomaram um

rumo bem diverso do que se praticava até então. Isto porque não eram pensados e praticados como um outro “serviço cultural” ou educacional complementar ao povo. Não se tratava de estender ao “oprimido” os padrões de gosto e as ideologias de moda do “opressor”. Tratava-se de partir de um diálogo tão igualitário quanto possível, que terminasse por criar meios de autotransformação de pessoas, grupos sociais e movimentos populares em construtores e gestores de sua autonomia, e também em condutores de um processo de ruptura da hegemonia “burguesa” e de transformação radical da sociedade.

3. Elas pensavam e buscavam “praticar a cultura” e a política colocada no centro do próprio acontecer da educação. É nesta direção que insistimos em lembrar que para Paulo Freire e seus companheiros a educação deveria ser pensada como um campo da cultura; e a cultura como algo cuja vocação de realização tem a ver com a gestão de formas de poder simbólico que tanto podem reiterar e reproduzir uma conjuntura social de desigualdade e de opressão, quando podem configurar a dimensão simbólica de teor político da construção de uma nova ordem social.

4. Eis o caminho pelo qual métodos e técnicas utilizados originalmente como alternativas de terapia e de dinâmica de grupos “centrados no cliente”, isto é, na individualidade de cada participante, seriam repensados como estratégias de novos diálogos centrados nas pessoas participantes, não em busca de sua “cura pessoal”, mas da transformação de mundo social de suas vidas coletivas e cotidianas. Pois não se trata de criar contextos de soluções pessoais para conflitos sociais, mas da busca solidária de soluções sociais para problemas também pessoais. Este seria o momento de uma inversão de uma “educação para o povo” em direção a uma “educação que o povo cria”. Algo que pedagógica, cultural e politicamente ele gera ao transitar de sujeito econômico a sujeito político. Algo em que ele se converte ao se reapropriar de um modelo usual de educação, para fazê-la ser a educação do seu projeto histórico. Não esquecer que “sujeito político” tem, em Paulo Freire, a conotação do agente consciente-e-crítico e, portanto, da pessoa criativamente ativa e corresponsável e participante pela gestão e transformação de sua *polis*, o seu lugar de vida e destino.

5. Finalmente, sobretudo a partir das propostas de Paulo Freire e de sua equipe pioneira, o que se procurava estabelecer e difundir era uma experiência de educação que anos mais tarde receberia o qualificador “popular”. Ela, desde os primeiros escritos da “equipe pioneira”, não estará restrita a um método de trabalho, como aquele criado para a alfabetização de adultos, mas como um “sistema de educação” que tinha em seu andar térreo a alfabetização e, andares mais acima, a proposta de criação de uma *universidade popular*.

Não por acaso os títulos que ao longo de sua carreira Paulo Freire colocou na capa e nas folhas de rosto de seus livros mais conhecidos traduzem alguns dos novos e ousados horizontes dispostos frente ao trabalho do educador. Neles, as palavras “pedagogia” e “educação” vão aparecer seguidas de outras palavras até então pouco frequentes entre educadores. Serão substantivos e adjetivos que evocam o seu destinatário principal, como em *Pedagogia do oprimido*, ou que lembram o valor de uma partilha ou um de compromisso com o presente e o futuro de que aquela ou aquele que educa a pessoa, ao invés de apenas instruir o indivíduo, não pode se esquivar: *Educação e atualidade brasileira*; *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia da esperança*, *Pedagogia da indignação*, *Pedagogia da autonomia*.

Reinventar a educação para através também dela recriar a pessoa capaz de transformar a sua vida e o mundo em que vive. E, para que seja possível desvelar uma outra educação, os primeiros educadores populares do começo dos anos sessenta começaram por ampliar até os

seus maiores limites a própria ideia de educação. Vindos de diversas áreas do conhecimento e envolvidos com diferentes campos de atuação militante, os educadores populares dos movimentos de cultura popular reconheciam-se praticando uma ação educativa de vocação insurgente qualquer que fosse a sua esfera de atuação direta. Uma pedagogia de emancipação do oprimido que deveria ser praticada através do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (nordestino, contemporâneo e companheiro de Paulo Freire), da poesia, da saúde comunitária, da música de protesto, da alfabetização de adultos. Enfim, através de uma interação entre diferentes modalidades de práticas de intenção pedagógica e de vocação política, através de ações culturais.

Como complemento a estas memórias e ideias, coloco em anexo os três verbetes que escrevi para o Dicionário Paulo Freire. Eles procuram dizer algo a respeito de Cultura, de Cultura Popular e de Círculos de Cultura, a partir do que pensávamos então na aurora dos anos sessenta.

Como um simples complemento a este estudo sobre momentos de origem da educação popular na América Latina através dos movimentos de cultura popular do começo dos anos sessenta no Brasil, transcrevo alguns verbetes que escrevi para o *Dicionário Paulo Freire* e que se relacionam diretamente com este artigo.

Cultura

“Somos seres naturais, mas naturalmente humanos”, terá escrito Marx em algum momento. E somos humanos porque, sendo seres da natureza, nós nos construímos como sujeitos sociais criadores de cultura. Tudo o que existe entre a pessoa, a pedagogia e a educação, constitui planos, conexões, fios e tramas do tecido complexo e sempre mutante de uma cultura. Somos humanos porque criamos cultura e continuamente as transformamos. E uma cultura, ou algumas, existem entre nós e em nós objetiva e subjetivamente. Elas estão em tudo aquilo que criamos ao socializar a natureza. Isto é, ao transformarmos coisas do mundo natural em objetos do mundo cultural. Os animais se transformam organicamente para se adaptarem aos seus ambientes naturais. Nós os transformamos para adaptá-los a nós. E, no mesmo processo, nós nos transformamos pessoal e coletivamente a nós próprios, ao criarmos junto com os utensílios de que nos servimos para sobreviver, os símbolos, os saberes, os sentidos e os significados de que nos servimos para convivermos.

A distinção entre dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua sociedade e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para com as relações e comunicações dos homens. A cultura como agregação que o homem faz a um mundo que não foi construído por ele. A cultura como resultado de seu esforço criador e recriador⁸.

Assim, vivemos e interagimos na e através da cultura objetivamente criada por nós. E somos subjetivamente a interiorização de práticas culturais do fazer, de regras do agir (as diferentes gramáticas sociais), de sistemas de significação da vida e do mundo em que vivemos (as ideologias, as teorias e os sistemas mais abrangentes de saber e sentido). Os *movimentos de cultura popular* trouxeram para o campo da educação, como conceito, ideia, valor e fundamento de ações sociais, inclusive pedagógicas, para o campo da educação. Dito de outro modo, ao lado de outras práticas sociais do pensar e do fazer, como as artes, as ciências, as filosofias, as tecnologias do agir e do cuidar (como a engenharia, a medicina, a culinária), eles situaram a educação no interior da cultura.

O *Método Paulo Freire* de alfabetização e educação de adultos realiza-se em sua geometria didática com pessoas ao redor de um *círculo de cultura*. E ele se inicia com um diálogo em que, através de sucessões de imagens sugestivas, os educandos se descobrem como seres do mundo da cultura. Um mundo criado por eles através do trabalho, da práxis. Um mundo que, portanto, uma vez dialogado, refletivo e criticamente repensado e passado da “consciência ingênua” à “consciência crítica”, deveria ser social e politicamente transformado. Como um dos principais pensadores dos *movimentos de cultura popular* e da *pedagogia crítica* situada em uma proposta de *educação humanista*, Paulo Freire foi sempre um defensor da ideia de que existe uma dimensão política na cultura e, portanto, na educação.

E isto em um sentido de mão e contramão. Culturas são socialmente criadas, preservadas e transformadas em e como contextos políticos. Isto é, têm sempre a ver com a gestão do poder simbólico. Por isto seria possível falar em: “cultura dominante”, “cultura dominada”, “cultura alienada”, “cultura popular” (com um sentido para além do meramente “folclórico”). Do mesmo modo como seria possível qualificar politicamente a educação: “educação dominante”, “educação bancária”, “educação libertadora”. E, anos mais tarde: “educação popular”.

⁸ FREIRE, Paulo. *Conscientização e Alfabetização - uma nova visão do processo*. In: FÁVERO, Osmar. Memória dos Anos Sessenta - Cultura Popular e Educação Popular. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1985, p. 116.

Cultura Popular

Nos primeiros anos da década de sessenta uma ousada e renovadora proposta a respeito da *Cultura Popular* surge no Brasil e se difunde por toda a América Latina. Ela provém de pessoas, de grupos e de unidades de ação social envolvendo estudantes, educadores, artistas, agentes religiosos e militantes populares do campo e da cidade. A *Cultura Popular* (escrita, neste sentido, com maiúsculas) pretendeu ser um corpo de ideias e práticas questionadoras do estado atual da sociedade desigual e de suas culturas. Tal como está escrito em vários de seus primeiros documentos, a *Cultura Popular* apresenta-se como uma alternativa de vocação transformadora e mesmo revolucionária, sob a forma de uma ampla gama de ações culturais e também pedagógica de teor político.

Como uma decorrência desta nova proposta, bastante associada a projetos do que veio a ser mais tarde a *Educação Popular*, foram criados os primeiros *movimentos de cultura popular*, em várias regiões do Brasil. A maioria não subsistiu ao golpe militar de 1964, mas a relevância de suas ideias de origem permanece visível em várias experiências atuais de educação popular na América Latina.

Usando a mesma expressão corrente na Europa desde pelo menos o século XIX, a proposta dos *Movimentos de Cultura Popular* (MCPs) dos cinco primeiros anos da década dos anos sessenta subverte o seu significado original. E as palavras e ideias de Paulo Freire terão então um lugar essencial. A *Cultura Popular* deixa de ser um conceito científico herdado pelos cientistas sociais dos diferentes estudiosos das “tradições populares” para tornar-se a palavra-chave de um aberto e múltiplo projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros atores sociais e populares.

Em suas origens, as ações dos MCPs pretendiam ir bem além de uma simples democratização da cultura ou de uma “ilustração” das camadas populares através de programas especiais de educação de adultos, de “arte para o povo” ou de desenvolvimento de comunidades.

Eis algumas ideias fundadoras de Paulo Freire a respeito da *Cultura Popular* e da dimensão educadora de uma ação política libertadora através da cultura.

O trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem. Ele é sempre, inevitavelmente, uma prática coletiva. É uma ação socialmente necessária e motivada. A própria *sociedade* dentro da qual se realiza como um *ser* humano é uma expressão de suas *culturas*, no sentido mais amplo que é possível atribuir a esta palavra. Assim também a *consciência do homem*, aquilo que permite a ele não apenas conhecer, como

os animais, mas conhecer-se conhecendo, o que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age, é uma construção social que acompanha na história o trabalho humano de agir sobre o mundo e sobre si mesmo. A construção social da consciência realiza-se através do trabalho, que, por sua vez, resulta da possibilidade de comunicação entre as consciências, ao ser realizado coletivamente e ao ser coletivamente significado.

Assim, a própria consciência humana, produto do trabalho, é também construída no processo da história e, como um pensar coletivo sobre o mundo através do trabalho, é um pensar social *na* e *sobre* a história: produto e palco do trabalho e da cultura. As interações entre a pessoa humana e a natureza, e entre as pessoas umas com as outras mediatizadas pela natureza através da *cultura*, não são somente sociais. Elas são socialmente históricas, por uma dupla razão. Primeiro porque os seres humanos se constroem na história. Eles socializam a natureza e se socializam no interior de seu acontecer. Segundo porque seres humanos constroem a sua própria história. Ao transcender o mundo dado pela natureza e construir material e significativamente um mundo de cultura, o homem se afirma, por sua vez, como criador de suas próprias condições de existência e como sujeito da história.

Criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo: o da história e o da Cultura⁹.

Ser o sujeito da história e ser o agente criador da *cultura* não são adjetivos qualificadores do homem. São o seu substantivo. Mas não são igualmente a sua *essência* e, sim, um momento do seu próprio *processo* dialético de humanização. No espaço de tensão entre a necessidade – as suas limitações como ser da natureza – e a liberdade – o seu poder de transcender ao mundo por atos conscientes de reflexão – o homem realiza um trabalho único que, criando o mundo de cultura e fazendo a história humana, cria a própria trajetória de sua *humanização do homem*.

Este trabalho coletivo existe no tempo. Existe ao longo de sucessões de tempos concretos e é, portanto, conjuntural. Existe determinado entre condições da natureza e condições da vida social, ambas parte do processo de história. Assim, a cultura que existe em princípio como o anúncio da liberdade do homem sobre o mundo, na prática histórica de sua

⁹ FREIRE, Paulo. *Conscientização e Alfabetização - uma nova visão do processo*. In: FÁVERO, Osmar. *Memória dos Anos Sessenta - Cultura Popular e Educação Popular*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1985, p. 116.

produção pode existir como contingência da perda da liberdade de homens concretos, no interior de mundos sociais determinados, sob o domínio de outros homens. Portanto, há condições estruturais de legitimidade da cultura.

Num mundo justo, inclusivo e igualitário as relações fundamentais de cultura e através da cultura traduzem o reconhecimento de sujeitos livres e igualmente produtores e beneficiários da totalidade da cultura que emerge à história através de um trabalho que afirma, na história, a liberdade, ao negar a possibilidade de domínio de umas pessoas sobre as outras.

No processo real da história humana o reconhecimento entre as consciências é sistematicamente negado. A dialética das relações entre o homem e a natureza através da criação coletiva da cultura estabelece a dominação de categorias de alguns sujeitos e grupos sociais sobre outros. A cultura que deriva da desigualdade de condições humanas de produção de bens, poderes e símbolos de compreensão da vida social, é socialmente dividida e reflete relações antagônicas entre grupos no interior da sociedade.

A oposição de culturas não é resultante de processos derivados da própria natureza do homem, nem tampouco é uma condição do modo como o homem se relaciona com seu mundo. É um fato histórico que nega a possibilidade de que a História se realize como afirmação da igualdade e liberdade entre todos os homens.

A oposição estrutural entre modos sociais de participação na *cultura* é o que explica a *cultura popular*. No contexto das sociedades latino-americanas, por exemplo, esta é uma das faces da relação negada de universalização da cultura, e torna mais do que visíveis a posição subalterna de saberes, valores e símbolos de sujeitos e grupos étnicos e sociais dominados no processo da história. Assim, as culturas dos dominados são, ao mesmo tempo, a cultura imposta às classes populares, e as culturas que elas criam, de acordo com a forma como participam na vida social em todas as suas dimensões.

Frente a uma *cultura dominante*, a *cultura popular* é subalterna. Entretanto, tanto a primeira quanto a segunda são igualmente alienadas, no sentido de que não são capazes de afirmar e expressar relações universais e solidárias de reconhecimento entre os homens. A cultura constitui-se então, como um instrumento de dominação entre sujeitos e grupos humanos.

Assim, em uma sociedade desigual, regida pela desigualdade em todos os setores da vida social, das relações de produção de bens materiais às relações simbólicas de criação e comunicação de significados e valores, as culturas das pessoas, grupos e classes subalternas são elas próprias, regidas por uma autonomia muito restrita.

Sob o poder simbólico de uma *cultura dominante*, a *cultura que o povo cria*, através do que lhe é culturalmente imposto e com o que ele consegue representar de *seu* – traduz a sua condição servil de objeto-para-outro. Como uma cultura dominada e alienada, ela não expressa para os subalternos a realidade social através dos valores de uma ideologia autônoma de classe. Ela é uma cultura *do* povo, sem chegar a ser uma cultura *para* o povo.

Ao lado do controle diretamente político (não raro policial e militar) com que as diversas instituições do poder exercem o domínio concreto da vida, existe um controle direto exercido pela cultura dominante sobre a cultura dominada. De muitos modos e através de muitos artifícios de comunicação e de inculcação de ideias, realiza-se um trabalho contínuo de bloqueio e cooptação de todas as “manifestações populares” que possam vir a expressar a sua condição de classe e um horizonte histórico popular. O domínio da cultura predominantemente erudita sobre a popular é ativo. Ele mobiliza recursos, canais, meios, pessoas especializadas, grupos de controle, de propaganda, de educação. Ele reproduz e inventa técnicas, inova, amplia e testa a sua estratégia. Ele absorve, esvazia e retraduz, invadindo domínios e formas de expressão cultural do povo.

Dentro de tal tipo de estrutura de trocas no interior da ordem de relações desiguais entre os homens, os agentes culturais populares mesclam elementos de sua própria cultura (aquilo que reflete para ele a continuidade de seu modo de vida, revelando-ocultando a sua condição de classe) com fragmentos da cultura dominante que a todo momento invadem os espaços populares da sociedade.

Consequentemente, todos os diferentes setores das classes populares reproduzem, como sendo sua, uma cultura “culturalmente” mesclada (fora do eixo da identidade das classes populares), politicamente dominada (fora do eixo do poder) e simbolicamente alienada (fora do eixo da consciência). Dentro desta situação, não sendo conscientizado pela sua própria cultura, o povo não poderá sê-lo por outro qualquer meio usual na conjuntura de dominação. E, no entanto, somente a partir da ação conscientizada e organizada das classes populares é legítimo imaginar a possibilidade de um projeto de libertação de todas as esferas de domínio na sociedade de classes.

Vejamos como as ideias mais decisivas dos MCPs dos anos 60, no Brasil, poderiam ser ampliadas, mesmo que por um momento corramos o risco de nos afastar do pensamento de seus documentos originais.

Em uma sociedade igualitária e regida por princípios de justiça e fraternidade, a diferença entre culturas é um bem. A sua pluralidade correspondente à presença de diversos grupos étnicos e mesmo nacionais, à diversidade de suas regiões e à associação entre tudo isto

e a variedade de vocações e estilos de vida e de representação da experiência particular de um grupo ou povo no curso da realização de sua vida, é desejável. É mesmo um dos indicadores mais fiéis de um estado cultural de liberdade de criação, a partir de diferenças culturais negadoras de diversidades sociais. É em nome disto que se defende na América Latina o direito a que todos os povos indígenas mantenham a plenitude de suas próprias experiências culturais em todos os seus planos, da língua à religião, o que desautoriza qualquer tipo de prática cultural homogeneizadora, mesmo quando em nome de sua “integração à comunidade nacional”, mesmo quando em nome da produção de uma “genuína cultura nacional”.

Outra coisa é a desigualdade cultural decorrente de estruturas e processos de imposição de valores, de negação do direito à expressão cultural de povos, de grupos e de etnias minoritários ou dominados social e culturalmente. Na sociedade desigual uma posição estrutural entre formas sociais de participação na criação, na partilha e no consumo da cultura é o que explica a própria *cultura popular*. Uma cultura popular “alienada” (o termo era bastante comum na época) é negadora de uma vocação de direitos humanos em um duplo sentido. Primeiro, ela resulta de uma imposição de conhecimentos, valores e códigos de relacionamentos interpessoais de classes e grupos hegemônicos sobre outros, traduzindo a própria relação social de desigualdade, e também o poder de uma classe em impor a outras e a outros grupos de seu meio, visões de mundo e expressões de identidade que não são criações suas e não expressam a sua própria experiência no mundo; segundo, mesmo uma boa parte daquilo que se pode considerar como criação cultural popular, aquilo que os sujeitos subalternos conseguem criar através de suas próprias experiências no mundo, reflete a sua condição subordinada. É seu, mas não traduz a sua liberdade. É “próprio”, mas não reflete a integridade de sua experiência, pois ela é privada de autonomia.

Os *Movimentos de Cultura Popular* denunciam a intenção de controle político que se oculta sob as vestes das propostas “oficiais” de trabalho social “com o povo”, e anunciam uma alternativa de efeito político através da ação social. Tais experiências subordinam a ideia de “desenvolvimento” à de “história” e pensam a história como o lugar cujo horizonte é a “libertação”. Substituem “comunidade” por “classe”, “organização” por “mobilização”, “participação” subalterna no “desenvolvimento” por “direção popular” do “processo da história”, “mudança de atitudes” por “conscientização”, “educação fundamental” por “educação libertadora”, “desenvolvimento de comunidade” por “cultura popular”.

Paulo Freire revela a existência de uma *invasão cultural* erudita/dominante sobre a *cultura popular* na sociedade erigida sobre a desigualdade e sustentada pela oposição entre classes sociais. Em direção oposta, um projeto de ruptura social da desigualdade, da injustiça

e da marginalização de pessoas e comunidades populares, deveria possuir uma inevitável dimensão propriamente cultural. Este é o momento em que as propostas de *Cultura Popular* propõem uma inversão no que então se pensava como sendo “o processo da cultura”. E nela reside boa parte da contribuição de intelectuais militantes “comprometidos com o povo”, no interior do próprio projeto popular de sua emancipação.

Colocar no campo social dos enfrentamentos a questão da cultura no processo da história, e realizar a crítica histórica da cultura não representa uma descoberta dos *movimentos de cultura popular*. Mas tomar tal crítica como um ponto de partida e propor um trabalho coletivo como *história* através da *cultura*, foi uma ideia nova de um tipo de prática até então não plenamente realizada no Brasil.

A construção da história da reconquista da conciliação *entre* os homens, e da liberdade *do* homem, não dispensa um trabalho político no domínio da cultura. Ao contrário, ao lado de iniciativas de organização e participação de atores populares em um plano mais diretamente político, há todo um amplo trabalho popular a ser realizado sobre a cultura e através da cultura. Assim como um momento da história pode ser o da tomada do poder por grupos opressores que sujeitam os processos sociais de construção da cultura aos seus interesses, um outro momento pode ser o da conquista do poder que recupere não apenas para o povo, mas para todos os homens, através de sua ação libertadora, as dimensões perdidas das relações humanas do trabalho e da cultura.

Segundo Paulo Freire, há um espaço concreto de luta política que se realiza no domínio da cultura. Uma luta popular que agindo através da *própria* cultura participa da criação de sua *própria* liberdade. A cultura alienada é o solo onde floresce no oprimido a consciência alienada. Esta consciência é o nevoeiro que impede ver a dominação tal como ela existe. Que o impede de compreender sob que condições existe e, portanto, aprisiona uma ação política contra ela, tal como seria necessário e correto fazê-la.

Portanto, a *Cultura Popular* compreende-se como a prática de uma relação de compromissos entre *movimentos de cultura popular e movimentos populares* através da cultura. Define-se como o projeto de realização coletiva dessa prática, através daquilo que deve ser construído no e como a dimensão propriamente educativa da *Cultura Popular*.

Círculo de Cultura

O *círculo* é o símbolo mais adequado à lembrança das experiências de cultura e de educação popular realizados no Brasil e na América Latina a partir dos anos sessenta.

Vindas seja da *psicoterapia*, seja de *trabalhos com comunidades*, aqueles são anos da descoberta de diferentes modalidades de vida, de aprendizagem, de trabalho e de ação social vividas entre o círculo e a equipe.

Entre o final dos anos cinquenta e o começo dos anos sessenta surgem em várias frentes e difundem-se por todo o mundo diferentes experiências de “trabalhos com grupos”, de “educação centrada no aluno”, de projetos de “pesquisa e de ação social” com um forte acento sobre a participação consciente, corresponsável e ativamente voluntária. Assumindo as mais diversas formas e servindo a projetos sociopolíticos e culturais diferentes, essas experiências guardam em comum um desejo de dissolução dos modelos hierarquizados antecedentes e de democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder.

Vários *movimentos de cultura popular* retomam procedimentos de *dinâmica de grupos*. Juntamente com uma crítica ética, e, sobretudo, política daquilo a que Paulo Freire deu o nome de *educação bancária*, por oposição a uma *educação libertadora*, surgem e se difundem práticas de ensinar e aprender fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo e na vivência da aprendizagem como um processo ativo e partilhado de construção do saber. Alguns procedimentos grupais são então largamente empregados nas mais diferentes situações de formação de quadros de agentes populares, e de educação popular. O trabalho em equipe, o diálogo como criação de consensos entre iguais e diferentes e o *círculo de cultura* não são criações de Paulo Freire, dos movimentos de cultura popular e nem de outros grupos semelhantes da década de sessenta. Mas foi nesta época e associados a experiências de *Cultura Popular* que eles se difundiram e se tornaram uma nova forma e norma de trabalho coletivo.

O *círculo de cultura* traz para o campo de uma *educação popular* de vocação transformadora de pessoas e de sociedades, algo das iniciativas práticas grupais de uso comunitário, escolar ou pedagógico. A partir da crítica formulada por Paulo Freire a respeito do que ele denominou de “educação bancária”, o *círculo de cultura* dispõe as pessoas ao redor de um “roda de pessoa” em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende, aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina e aprende. Era ponto de partida a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e conscientes, solidariamente dispostos a três eixos de transformações: a de si mesmo como

uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social.

No *círculo de cultura*, o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”. Desta maneira podem ser sintetizados os fundamentos dos *círculos de cultura*.

1. Cada *pessoa* é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social.

2. Assim também cada *cultura* representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior para fora e os seus componentes “vividos-e-pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social.

3. Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria. As pessoas, como seres humanos, educam-se umas as outras e mutuamente se ensinam e aprendem, através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades diferentes, mas nunca desiguais.

4. Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: “ser alfabetizado”, “ser educado”) significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler crítica e criativamente “o seu próprio mundo”. Significa aprender, a partir de um *processo dialógico* em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo do que os conteúdos com que se trabalha, a tomar *consciência de si mesmo* (quem de fato e de verdade sou eu? Qual é o valor de ser quem sou?); tomar *consciência do outro* (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? Em que situações e posições nós nos relacionamos? E o que isto significa?); e tomar *consciência do mundo* (o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para ter se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo?).

Ora, a realização destas propostas educativas, culturais e políticas encontraram no *círculo de cultura* a sua mais conhecida realização. Anos mais tarde a tradição consolidada dos *círculos de cultura* foi bastante diferenciada e estendida às mais diversas situações educativas, dentro e fora das escolas, dentro e fora das salas de aulas.

Referências bibliográficas

AÇÃO POPULAR. AP/Cultura Popular. In: FÁVERO, Osmar. *Memória dos Anos Sessenta - Cultura Popular e Educação Popular*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1985.

CENTRO DE CULTURA POPULAR DE BELO HORIZONTE. O que é cultura popular? In: FÁVERO, Osmar. *Memória dos Anos Sessenta - Cultura Popular e Educação Popular*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1985.

FÁVERO, Osmar. *Cultura popular e educação popular – memória dos anos sessenta*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização - uma nova visão do processo. In: FÁVERO, Osmar. *Memória dos Anos Sessenta - Cultura Popular e Educação Popular*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1985.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003.

_____. *O que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014, p. 61-62.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. Cultura popular: notas para um estudo. In: FÁVERO, Osmar. *Memória dos Anos Sessenta - Cultura Popular e Educação Popular*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1985.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

**Desvios de construtividade: linhas orgânicas,
aprendizagem social e escolas florestas**

Jessica Gogan¹⁰

Podemos ver como um astrônomo [...] com suas lentes,
as imagens esboçadas do plano cósmico: o microcósmico.

O mesmo é, em essência, a arte construtiva [...]

Não pode mais ser considerado pintura: nem mesmo arte [...]

Na verdade, vai além da arte.

Por esse motivo, eu chamaria isso de um ato humano.

Joaquin Torres García (1952) e Ramírez (2004, p. 198)

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Rubem Alves (2002, p. 29-32)

A escola é um lugar, uma instituição, um conjunto de instalações, uma situação, uma circunstância, uma atitude ou uma constelação de relações de transferência de conhecimento adquirido, inventado e acumulado, experiência e percepção de uma geração para outra? Talvez uma escola ou a ideia de uma escola como condição de aprendizagem, de estar aberto ao discurso e à descoberta, também pode ser vista como algo que possamos levar conosco, aonde quer que vá, o que quer que façamos.

Raqs Media Collective (2009, p. 74)

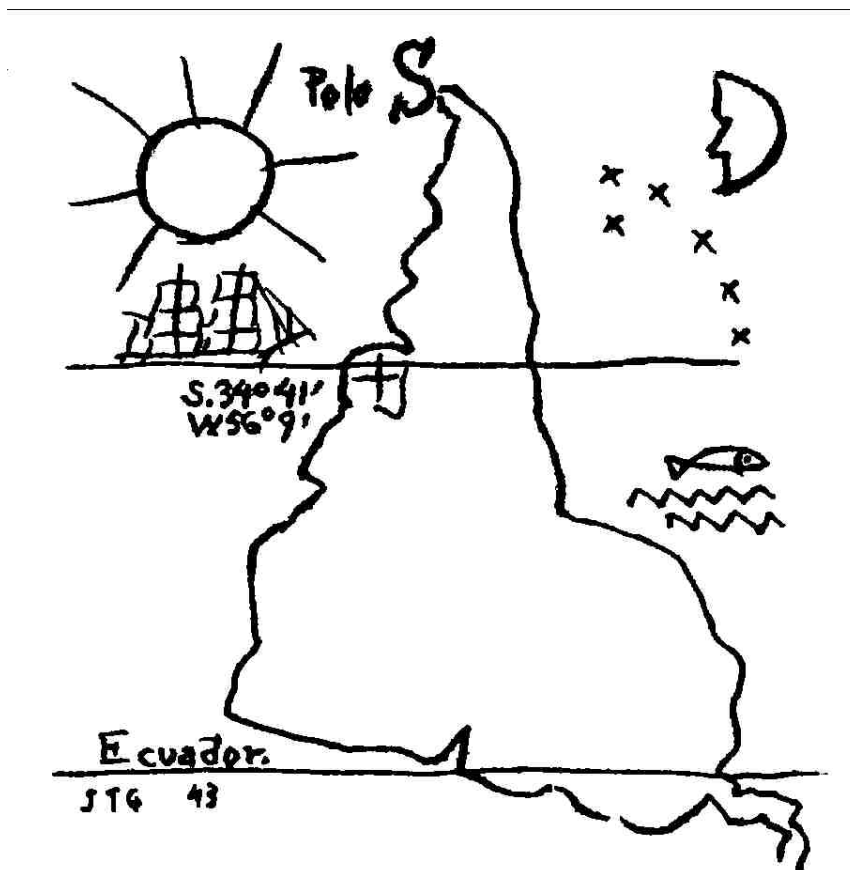
¹⁰ PhD história da arte, Universidade de Pittsburgh, EUA. Área de pesquisa: arte contemporânea, curadoria e educação. Diretora do Instituto MESA. Coeditora da Revista MESA (institutomesa.org/RevistaMesa/edicoes.html).

Um clique suave marcou a sucessão de slides. Abstrações geométricas. Mundos construtivistas. Uma imagem após a outra: cores angulares articuladas, formas explosivas, linhas voadoras, espaço vazio e marcas rituais. Tudo parecia querer dobrar se ou disparar de si mesmo, a moldura era um simples recipiente temporário. O zumbido do projetor, um verdadeiro anacronismo audiovisual, reforçou a sensação de que estávamos testemunhando uma arqueologia do presente.

Com quase oitenta anos, o curador/crítico Frederico Morais, curador chefe da 1ª Bienal do Mercosul de Arte Contemporânea¹¹, inaugurada em Porto Alegre, Brasil, 1997, estava dando uma palestra sobre os três temas organizacionais: o político, o cartográfico e o construtivo. Ele se concentrou particularmente no último. Outra imagem construtiva, uma abstração geométrica depois de outra: projeções vitais esperando escapar. Então fez uma pausa para refletir sobre uma imagem de uma mesa e cadeira da oficina de construtivismo universal de Joaquín Torres García. Morais (1997) queria que a sua bienal reescrevesse a história da arte latino-americana. O mobiliário do estúdio do artista havia sido incluído em uma exposição especial reunindo os alunos da Escuela del Sur de Torres García. A síntese da singularidade do construtivismo do artista uruguaio foi a justaposição da abstração universal com a intenção nacionalista e os símbolos das populações ameríndias e pré-modernas. Desta reconfiguração geopolítica e geopoética emergiu sua Escuela del Sur, prevista em seu desenho-manifesto internacionalmente conhecido como um mapa invertido das Américas, publicado pela primeira vez em 1935, promovendo novas linguagens construtivas que assumissem uma posição de diferença tanto artística quanto geográfica. Assim oferecendo um outro posicionamento para se (re)ver as questões geopolíticas e os legados colonialistas, Torres García e sua Escuela del Sur podem ser vistos como ponto de partida, como prospecção estratégica e simbólica tanto para a 1ª Bienal do Mercosul quanto para as futuras bienais.

¹¹ Inaugurado em 1991 com o Brasil, a Argentina, o Uruguai e o Paraguai e, posteriormente, o Chile e a Bolívia, o Mercosul representa o Mercado Comum do Sul e foi a resposta do Cone Sul ao Tratado de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA). Como muitas bienais localizadas nas periferias, a Bienal do Mercosul surgiu no meio das viradas geopolíticas e pós-coloniais das décadas de 1980 e 1990, como parte de um programa de regeneração econômica, turismo cultural e posicionamento da cidade/país anfitrião na região e no mapa cultural internacional.

Figura 1 - Joaquín Torres García



Fonte¹²: Joaquín Torres García. *América invertida*, 1943.

Seu gesto geopoético também é um prenúncio das práticas emancipatórias de arte e educação na América Latina. Daí podemos extrair sua contribuição para o que Claudio Barria Mancilla (2014, p. 80) articulou como “pedagogia do sul”, assumindo a “diferença colonial” como “um lócus de enunciação”. Esse foi o legado construtivista assumido por Moraes como provocação não somente como critério curatorial ao que poderia constituir uma bienal de arte contemporânea latino-americana, mas também para o investimento em novas Escuelas del Sur tanto em arte como educação, baseadas em realidades locais e gestos geopolíticos/poéticos de inversão e inflexões descoloniais.

Mônica Hoff, ex-coordenadora do programa pedagógico da Bienal Mercosul (2006-2014) e uma das curadoras da 9ª Bienal do Mercosul em 2013, deu seguimento a apresentação

¹² © Joaquín Torres García, Museo Torres García.

de Moraes. Uma imagem após outra retratou uma rica variedade de encontros sociais, festas nas margens do Rio Guaíba, improvisações de rua e desfiles, conversas de campo, expedições visitando minas e florestas, todos com muita alegria e engajamento incontestável. A Pandora construtivista verdadeiramente saiu fora de sua caixa. Nesta explosão vital observavam-se novas interlocuções entre espectador e a obra de arte, lembrando os modelos coletivistas das vanguardas construtivistas russos onde arte, processo, público e mediação se fundem na vida como um ato social.

Figura 2 - 9ª Bienal do Mercosul



Fonte¹³: Porto Alegre, ago. 2013. Foto: Diana Kolker.



Fonte¹⁴: Porto Alegre, jul. 2013. Foto: Eduardo Seidl.

¹³ Laboratório mediação coordenado por Monica Hoff e Diana Kolker. Lab: um arbusto no vale. A mediação onde aparentemente não está. Coordenado por Helena Mouschoutis, Federico Testa e Potira Preiss. Jardim Botânico, 9ª Bienal do Mercosul.

¹⁴ Laboratório de mediação, coordenado por Monica Hoff e Diana Kolker. Lab: medida de um rio. A mediação da nascente à foz. Coordenado por Luiz Guilherme Vergara e Jessica Gogan. Trensurb, 9ª Bienal do Mercosul.

Os quinze anos que separaram a 1ª e a 9ª Bienal refletem em vários aspectos o legado político, cartográfico e construtivo de Moraes e em particular através de um programa de educação, cada vez mais radical, expandido e fortalecido. Hoff (2014) ressalta que na perspectiva da instituição Bienal do Mercosul, este programa era simultaneamente um desvio involuntário e sancionado, “relacionado ao que vaza e sobra da estrutura rígida da própria Bienal”. Os destaques particulares deste “vazamento” foram: o programa de residência “Artistas em disponibilidade” da 7ª Bienal (2009), desenvolvendo projetos artísticos pedagógicos em todo o estado do Rio Grande de Sul, desde o projeto de lições de ginástica e filosofia política de Diego Meler em colaboração com escolas em Porto Alegre intercalando práticas de fisiculturismo com temas sociopolíticos e econômicos com música clássica até o projeto *Rede* de João Mode, na fronteira entre Brasil e Uruguai na cidade do Livramento, com foco na confecção de uma trama coletiva, com a utilização de diversos materiais e a participação direta dos moradores; a escultura social e centro comunitário Casa M da 8ª Bienal (2011) situada numa casa em bairro residencial promoveu uma “educação menor”, um ativismo micropolítico como propõe o pesquisador Sílvio Gallo (2002, p. 173) “contra os fluxos instituídos”, compondo inúmeras performances, discussões, oficinas e experimentações; e o programa de mediação experimental da 9ª Bienal (2013) uma iniciativa construída ao longo dos anos da Bienal a partir de uma comunidade local de artistas, educadores e ativistas cada vez mais radicalizados e interessados em expandir seus potenciais criativos e políticos no processo de engajamento com os diversos públicos das mostras e projetos das bienais.

Figura 3 – 9ª Bienal do Mercosul: Programa Redes de Formação



Fonte¹⁵: 2013. Foto Eduardo Seidl.

¹⁵ Curadoria: Monica Hoff. Conversas de Campo.

Figura 4 – 9ª Bienal do Mercosul: Programa Marés



Fonte¹⁶: 2013. Ação e imagem produzida por professores da cidade de Caxias do Sul.

Confirmando o que Michael Warner (2002, p. 422) aponta em *Publics and Counterpublics*, onde a construção de um público é “uma forma poética de criação de mundos”. Esses fios construtivos teceram uma prática artístico-pedagógica ricamente aberta e experimental, uma espécie de escola livre e descentralizada que pulsava pela cidade e região a cada dois anos atualizando uma escola afetivamente aderida “a corpos e não a prédios” (SMALL, 2012, p. 2)¹⁷.

¹⁶ Coordenadores: Rafá Eis, Luciano Montanha e Letícia Bertagna. Identidade Coletiva.

¹⁷ No seu ensaio em relação ao seminário internacional “Reconfigurações de público: arte, pedagogia e participação” organizado pelo Núcleo Experimental de Educação e Arte no Museu de Arte Moderna no Rio de Janeiro em 2011, “Peda-go-gia: como fazer coisas com palavras”, a pesquisadora Irene Small lembra que para Paulo Freire o “desafio [...] não é dominar as palavras, mas sim *fazer coisas com elas*: torná-las performáticas e atuantes; fazer com que funcionem no mundo”. Assim ela coloca em paralelo esta noção de Freire e os tópicos em debate no seminário: 1) “publicness” para descrever a construção contínua de um público, ou seja, seu caráter contingente e temporal e não sua pré-existência como um espaço, um grupo demográfico, um objeto e 2) “instituindo”, sugerindo vários atos dispersos de ativação e estimulação móvel e efêmero, pareceria aderir a corpos e não a

O legado efusivo e potente desta pedagogia artística e arte pedagógica, enquanto dialogava com o global na arte contemporânea e no discurso crítico das últimas décadas, envolvendo formas relacionais de criação de arte e práticas sociais, onde o convívio experiencial, coletivo e processual tornou-se primordial, também foi criticamente específico no ativismo local para a cidade e Estado. Como ressonâncias com os ativistas do “encuentros” do Fórum Social Mundial, de fato, a saber o primeiro fórum foi realizado em Porto Alegre em 2001, a comunidade local como Hoff (2014) chama de “cidadãos críticos” utilizou a bienal como um evento de “encontros” para remodelar e renegociar identidades, discursos e práticas (ALVAREZ et al., 2003). No entanto, este artigo é menos sobre os detalhes da 1ª ou 9ª Bienal de Mercosul, ou sobre práticas específicas na arte ou pedagogia contemporânea, embora várias referências sejam feitas ao longo do ensaio. Outrossim, seguindo uma série de “desvios de construtividade”, estou mais interessada em explorar sinergias em arte, pedagogia, psicologia e cultura popular, como meio de abordar as fontes construtivas mutuamente partilhadas e muitas vezes negligenciadas, das práticas alternativas de arte e educação no século XX. Embora a maioria dessas “sinergias” são latino-americanas e, de fato, brasileiras, também refiro-me ao que podemos ver como um “teor” de outras “construtividades” notando em especial as influências russas, europeias e americanas. Certamente, este sobrevoar tem muito a ser aprofundado e questionado, mas vejo esta conjunção de práticas em arte e educação como uma provocação necessária para justamente iniciar uma crítica simultaneamente mais transdisciplinar e aguda e uma reavaliação genealógica mais ampla oferecendo releituras históricas pelo presente. Mesmo resultando de contextos e dinâmicas extremamente divergentes, as sinergias exploradas aqui todas nasceram de estratégias de confrontos com os paradigmas hegemônicos, elitistas e eurocêntricos, e neste sentido podem informar o que se poderia chamar de uma linha de base decolonial para as práticas contemporâneas de possíveis novas escolas do sul no século XXI.

De acordo com a aspiração da historiadora e crítica Claire Bishop (2012, p. 3) em *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*, para “dar impulso a repensar a história da arte do século XX através das lentes do teatro”, vejo o construtivo, em particular, a relação da arte com a educação através da escola, entendida em suas possibilidades mais abertas como laboratório de experimentação, lugar de encontro dialogal e uma relação fenomenológica com a aprendizagem existencial e social, como uma dimensão

prédios, a ações e desdobramentos e não a monumentos ou lugares”. Aqui imagino os dois conceitos além da noção freireana de fazer coisas com palavras para viabilizar uma prática construtiva de constantemente “fazer escola”.

generativa e simbiótica das vanguardas tanto na arte quanto na educação. Na verdade, enquanto as práticas artísticas contemporâneas nas últimas décadas fazem sua inflexão para o valor do processo, experimentação e aprendizagem social, podemos apontar modelos de educação alternativa do início do século XX que antecedem tais iniciativas, como a Escola Laboratório de John Dewey em Chicago, EUA, ou as influentes pedagogias anarquistas de Francisco Ferrer, da Escuela Moderna, em Barcelona, Espanha. Ao longo do século XX, as práticas mais radicais na arte e pedagogia procuraram contrapor, subverter, denunciar, tornar visível e consciente a geração de novos meios críticos e coletivos de lidar ou promover as mudanças das condições sociopolíticas e econômicas. Na América Latina, as lutas de um encontro poroso entre o espectro da modernidade e as realidades pós-coloniais contingentes, contextuais e relacionais exigiram (e ainda assim) uma arte e pedagogia, permeada com o que o teórico Walter Mignolo (2011) sugere como uma certa “desobediência epistêmica”.

A inversão construtiva de Torres García pode ser vista como precursora de tal desobediência decolonial. Assim também a poética antropofágica da “escola e floresta”, de Oswald de Andrade, denunciava uma tensão constantemente contraditória e criativa que o escritor modernista do “Manifesto Pau-brasil” (1924) sugeriu como base dupla no cerne da identidade brasileira. A cultura popular brasileira e festividades como o Carnaval são manifestações vivas fundamentais para esta poética. Em vez de polos que nunca se encontram, a floresta e a escola são propriedades qualitativamente mutáveis. Este binário em mudança constante pode ser lido como o legado do encontro entre a “inconstância” da alma indígena, um atributo dos ameríndios que o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2002) analisou ricamente em fricção com o outro colonial. Desta conjunção de estranhezas se forma uma espécie de apetite antropofágico para “o que não é meu” (ANDRADE, 1928) misturado com um desrespeito para com qualquer tentativa de categorização, de fixação, estável ou constante. Não é isso *ou* aquilo, mas isso *e* aquilo, nenhuma promessa da síntese dialética transcendente, apenas a tensão de opostos, potencialmente geradora e sempre em mudança.

Com base em Torres García e Andrade, como critérios decoloniais, podemos imaginar novas escolas do sul – “escolas florestas” que envolvem relações locais afetivas, experimentais, construtivas, ambientais, políticas e poéticas de aprendizagem e desaprendizagem. Importante anotar que isso se afasta de qualquer “ismo” seja do construtivismo ou de qualquer outra variedade. É mais uma escola de imanência experimental, experiencial, coletiva e ética. Um modo de ser e trabalhar que, como o artista Jorge Menna Barreto sugere, “pensar como uma floresta” (STRECKER, 2016). Tal processo de pensamento e trabalho foi ricamente realizado na recente instalação do artista *Restauro*,

2016, apresentado como parte da 32ª Bienal de São Paulo, onde ele criou um restaurante vegano orgânico operado tanto como obra de arte quanto café da Bienal, em colaboração com vários movimentos ecogastronômicos da região de São Paulo. Aqui a diversidade, localidade e a espontaneidade são entrelaçadas tanto como lugar como por método.

Figura 5 – Restauo



Fonte¹⁸: Jorge Menna Barreto. *Restauo*. 32ª Bienal de São Paulo, 2016.

Tal escola, como Menna Barreto observa de *Restauo*, não tenta falar em nome de uma determinada verdade, mas sim sugere outras formas de olhar e estar no mundo. Isso nos dá um meio para entender a cultura (e eu acrescentaria educação), como práxis, que como poeta e crítico Raphael Zacca (2018) notou recentemente, passa de uma noção de ser sobre “bens culturais” para cultivo.

Desvio 1 - O sentido de construtividade e a linha orgânica: Hélio Oiticica e Lygia Clark

Em um ensaio de 1962 intitulado “A transição da cor do quadro para o espaço e o sentido da construtividade”, Hélio Oiticica (1962, p. 6) caracteriza o construtivo como uma sensibilidade, uma tendência estrutural e não formal. Reunindo artistas tão diversos como Kandinsky, Mondrian, Schwitters, Calder, Malevitch e Pollock, ele argumenta que os artistas construtivos são aqueles “que fundam novas relações estruturais na pintura (cor) e na escultura, e abrem novas sentidos de espaço e tempo [...] e modificam a maneira de ver e

¹⁸ Disponível em: <<http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/32-Bienal-SP-Restauo>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

sentir” (OITICICA, 1962, p. 6-7). Ele defende uma reconsideração do termo “construtivismo” ou “arte construtiva”. Um sentido de construção permeia a “nossa época”; não são as qualidades formais que definem o espírito construtivo, mas sim “o espírito geral que, desde o aparecimento do cubismo e da arte abstrata (via Kandinsky), anima os criadores do nosso século” (OITICICA, 1962, p. 6). Oiticica lê este espírito construtivo como uma evolução natural da “desconstrução de sentidos de espaço, estrutura e tempo, relacionados à percepção naturalista nas artes” da geração anterior (1962, p. 12).

Esta “construtividade” irá inaugurar uma década de experimentalismo radical na arte brasileira marcando uma ruptura do movimento concreto nos anos 50 fortemente ligado a ideologia desenvolvimentista da América Latina no período de 1940 a 1960 e também um desdobramento das práticas que emergiam desta própria ruptura no movimento Neoconcreto no Rio de Janeiro (1959-1961). O último, como diz Ronaldo Brito (1977, p. 304), “representou a um só tempo o vértice da consciência construtiva no Brasil e sua explosão” e abraçou uma mudança estética vital além dos limites de quadros ou esculturas para um compreensão fenomenológica do espaço e tempo, abrindo um lugar criativo para o papel do espectador, agora como participante. A artista Lygia Pape, coassinatária do Manifesto Neoconcreto (1959) juntamente com outros artistas e críticos como Lygia Clark e Ferreira Gullar, descreveria mais tarde essa ruptura crítica como uma série de novos conceitos que insinuavam a “destruição de categorias, o abandono de um privilégio posição” e “o uso de diferentes linguagens” que revolucionariam a arte e “libertariam o artista para entrar em um universo de novas possibilidades” (RIVERA, 2012, p. 54).

Assim, o “sentido da construtividade”, em sua dimensão qualitativa, como sugere o crítico Sérgio Martins, aponta para “uma atitude fundadora, em vez de um *telos*, uma operação e não um movimento” (MARTINS, 2013, p. 60-61). Não mais uma intencionalidade predeterminada, mas uma tentativa, um sentido do futuro, um processo direcional, potencialmente multidirecional, ainda aberto, que aspira a significados, sentimentos, estrutura, linguagem, algo mais orgânico, a ser criado no processo de construção.

Quase uma década antes das reflexões sobre construtividade de Oiticica, Lygia Clark (1954) “descobriu” o que ela chamou de “linha orgânica” – a linha que “aparece quando duas superfícies planas e da mesma cor são justapostas” e que desaparecem “quando as duas superfícies são de cores diferentes”. Em suas pinturas desse período “a *linha orgânica* aparece onde a tela tem a mesma cor da moldura”. Ela continua: “Passei 2 anos sem trabalhar, não

sabendo o que fazer com essa descoberta” (CLARK, 1954).¹⁹ Este interesse na fronteira, no limiar e no proximal, posteriormente iria se desdobrar em elementos fundamentais para o trabalho da Clark, à medida que a linha orgânica como “entre” linhas começa a se expandir cada vez mais e se torna um espaço-tempo orgânico onde o artista é proponente e a relação de arte para espectador, uma situação. Em uma rica análise, o artista Ricardo Basbaum sugere pensar na “linha orgânica” de Clark como uma construção que gera progressivamente “espessura”, incorporando mais espaço, elementos e conceitos, tornando-se uma “membrana”. Isto propicia a experiência de um espaço de micropercepção e política, fundamentalmente proximal orgânico e relacional, moldado por vazio produtivo e provocações recíprocas (BASBAUM, 2006, 2009). Aqui, a arte, seja os *Parangolés* (1964, 1965) de Oiticica, influenciados pelo contato do artista com a escola de samba carioca da Mangueira, convidando os participantes vestir-se de uma capa e simultaneamente dançar e observar-se no coletivo; ou o *Caminhando* (1963) de Clark, usando a fita de Moebius, a figura topológica que subverte oposições binárias, para criar um “novo espaço tempo concreto” (RIVERA, 2008) convidando os espectadores, agora participantes, a cortar a superfície aparentemente dupla da fita realizando suas próprias escolhas de direção, espessura, etc.; ou *NBP: você gostaria de participar de uma experiência artística*, em 1994 – presente de Basbaum convidando participantes e público a se envolverem com um objeto de *design* do artista de maneira que quisessem com o simples pedido de documentar e assim compartilhar o processo.²⁰ A arte, nestes exemplos, é uma estrutura fenomenológica cognitiva multissensorial, uma espécie de “dispositivo de atuação” como Basbaum sugere, “um agente intersticial” propondo uma “zona de contato”²¹ entre uma situação real e potencial, acompanhada de um site de encontro, hibridização e mistura potencialmente transformador (BASBAUM, 2013, p. 232-242).

¹⁹ Lygia Clark. Descoberta da linha orgânica. *Livro Obra*. Texto escrito em 1954, publicado em 1983/83, sem página.

²⁰ “NBP” são letras fabricadas pelo artista que fazem parte do título da obra. Disponível em: <<https://www.nbp.pro.br/nbp.php>>. Acesso em: 18 out. 2018.

²¹ A ideia de “zona de contato” é um dos focos do projeto de pesquisa do artista “Sistemas de Revezamento Plástico-Sonoro-Discursivos”. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2307960927958416>>. Acesso em: 18 out. 2018.

Figura 6 – NBP



Fonte²²: Ricardo Basbaum. NBP, 1994.

Desvio 2 - Em construção: coletividade, processo e zonas de desenvolvimento proximal - Construtivistas russos e Lev Vygotsky

Um sentido de construtividade – talvez menos orgânico, mas tão processual quanto – permeou o trabalho dos construtivistas russos²³. Como parte de um movimento radical de arte, *design* e arquitetura, os construtivistas abraçaram a arte para fins sociais buscando materiais e métodos de produção adequados à crença na evolução da era tecnológica e da vitalidade da vida moderna – seu dinamismo e suas novas qualidades e sentidos de espaço e tempo. Além da abstração geométrica nas pinturas e esculturas com bases cubistas, os artistas estavam mais

²² Imagem da experiência de Fabíola Tasca, Itabirito (Córrego do Bação), Brasil. Período: 10 mar. 2017-7 ago. 2017. Levando NBP à Escola Municipal Professora Olímpia Mourão Malheiros e as crianças com a pintura, a escultura e o objeto. Disponível em: <<http://www.nbp.pro.br/blog.php?experiencia=186>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

²³ O primeiro grupo de trabalho dos Construtivistas, composto por Aleksei Gan, Varvara Stepanova, Aleksandr Rodchenko, Karl Ioganson, Konstantin Medunetskii e os irmãos Georgii e Vladimir Stenberg, foi formado em março de 1921. Inicialmente se reuniram através de discussões teóricas no Instituto de Cultura Artística (Inkhuk) abordando distinções entre composição e construção como princípios de organização artística. Forças vitais, eventos e discussões que moldam o surgimento do movimento incluem: projetos de agitação em 1918, particularmente a decoração das ruas de Moscou para festivais revolucionários; um debate no mesmo ano no Palácio de Inverno sobre a questão da arte como “Um templo ou uma fábrica”; o influente Narkompros (o Comissariado Popular da Iluminação e o centro das novas iniciativas soviéticas em arte, cultura e educação) liderado por Anatolii Lunacharskii e seu compromisso com a “penetração da arte na produção industrial”; o estabelecimento da escola de arte estatal Vkhutemas em Moscou em dezembro de 1920; a influência de Malevitch e seu grupo – escola Unovis em Vitebsk; Workshops de Arte Livre de Tatlin em Petrogrado e, claro, o Monumento à Terceira Internacional (LODDER, 1992, p. 267).

interessados em apresentar e construir mundos do que representá-los ou reproduzi-los. O trabalho construtivo dos russos também abraçava uma atitude de ativismo político incluindo cartazes para manifestações, *agit prop* teatro para contaminar o público com o espírito marxista e projetos para festivais coletivos. O grupo emergiu em 1921 continuando até os meados da década, formado pelos anos pré e pós Revolução. Como um meio de alinhar o impulso produtivo de uma nova sociedade com a prática de arte de vanguarda, o construtivismo inventou e se reinventou, como a pesquisadora Maria Gough observa, dentro das “políticas e maquinarias incubadoras da incipiente república russa”:

Ao longo do início da década de 1920, [os Construtivistas] colocam na mesa de laboratório um problema após o outro – composição, construção, excesso, *faktura*, tectônica, economia, modularidade, propósito, estrutura, função, produção, processo, o objeto e o mais fundamental de todos, o direito do artista de existir [...] (GOUGH, 2005, p. 1-2).

Oiticica, como os construtivistas russos antes dele, se engajou sistematicamente em seu próprio laboratório de fabricação e reflexão. Suas investigações sobre as possibilidades estruturais de cor, tempo e espaço começaram a expandir-se cada vez mais além dos limites do estúdio para abraçar uma noção do construtivo como estrutural e experiencial, como, por exemplo, a cor pode ser vivenciada como movimento. Semelhante à sinergia do construtivismo com a Rússia pós-revolucionária, o sentido de construtividade de Oiticica, emerge dentro um contexto sociocultural brasileiro em que, como Morais (2004, p. 166) observou “tudo está por fazer”. Para o crítico, o construtivismo mais formalista floresceu no exterior, sendo mais acessível ou viável em termos de mercado. “O construtivismo revelador da verdadeira ‘alma russa’ (Malevitch) ou ideológico (Tatlin, Rodchenko) foi melhor compreendido na América Latina” (MORAIS, 2004, p. 175). Uma nova arte para uma nova sociedade, propondo-se em troca uma “arte edificação da vida” (MORAIS, 2004, p. 176). Oiticica caracterizou este espírito em seu manifesto de 1967, “Esquema Geral da Nova Objetividade”, nos anos 60 já reduzido em seu sentido utópico e permeado por uma atitude geopoética e política pós-colonial, como “uma vontade construtiva” nascida de uma certa resiliência subterrânea. Influenciado por outro manifesto de Oswald de Andrade, “Manifesto antropofágico” (1928), Oiticica argumenta que, diante as condições sociais, a antropofagia é a única defesa contra o domínio externo e a importação compulsiva de modelos euro-americanos. Assim essa “vontade construtiva”, o artista nota, é “nossa principal arma criativa” (ESQUEMA GERAL, 1992, p. 111).

Voltando momentaneamente para Rússia. Viagem de volta no tempo para Moscou, 1913. O influente psicólogo russo Lev Vygotsky chega na cidade em meio à experimentação vital dos anos pré-revolução para estudar medicina e, em seguida, simultaneamente direito e humanidades. Com base em diversas fontes filosóficas, psicológicas e sociológicas como Baruch Spinoza, Sigmund Freud, William James, Karl Marx e Emile Durkheim e profundamente interessado na revolução estruturalista emergente em linguística e teoria literária, Vygotsky revolucionaria a psicologia com sua teoria da construção social do conhecimento (KOZULIN, 1986, p. 13-15). Para Vygotsky, os processos transacionais, dialógicos, coletivos e mediados são fundamentais para aprender o mundo (PASS, 2004, p. 113; STETSENKO; VIANNA, 2013). Em contraste com o modelo de aprendizagem construtivista de Jean Piaget, onde os estágios de desenvolvimento cognitivo sequenciais são necessários para permitir a aprendizagem, Vygotsky argumentou que o aprendizado antecede o desenvolvimento: “a verdadeira direção do desenvolvimento do pensamento não é do indivíduo ao social, mas do social ao individual” (VYGOTSKY, 1986, p. 36). Isso coloca uma ênfase vital no ambiente de aprendizagem imediato, no contexto sociocultural, nas ferramentas disponíveis e nas pessoas dentro dele. Vygotsky chamou este contexto imediato de zona de desenvolvimento proximal. Esta zona e o conceito de mediação são chaves para a base da psicologia histórico-cultural e para as teorias socioconstrutivistas da educação. O psicólogo Jerome Bruner, que analisou o trabalho de Vygotsky profundamente, conceituou essa zona de desenvolvimento proximal como um “processo de andaime” (PASS, 2004, p. 118), uma metáfora evocativa e sugestiva para as relações entre indivíduo e sociedade em construção mútua e o papel fundamental das pessoas, estruturas, objetos ou dispositivos proximais.

Desvio 3 - Experimentalidade construtiva e construtividade experimental: a escola imanente

Membrana, vontade construtiva, laboratório, zona de desenvolvimento proximal – todos sugestivos de estados de devir – se fundamentam em um entendimento e uma prática de construtividade como pensamento/criação/construção com as condições atuais e imediatas. É assim que a escola como um andaime se torna um elemento-chave da prática de vanguarda, sua zona de desenvolvimento proximal, por assim dizer. Tal como o laboratório do construtivismo russo, por exemplo, que estava intimamente ligado ao trabalho prático, teórico

e educacional que teve lugar na escola de arte conhecida como Vkhutemas (Workshops Técnicos Superiores). Sua proeminência, como a crítica Natalia Adaskina observa, não se deveu apenas à presença dos principais membros da vanguarda russa, mas de uma forma vital, que foi nas oficinas onde “os princípios da cultura artística de vanguarda foram revelados com força” (ADASKINA, 1992, p. 283-287). Vygotsky (1986, p. 171), em *Pensamento e Linguagem*, publicado postumamente em 1934, observou como “tornar-se consciente de nossas operações e ver cada um como um processo de um certo tipo – como lembrar ou imaginar – levar ao seu domínio”. Anos mais tarde, em seu trabalho sobre a psicologia da experiência ótima, o psicólogo Mihaly Csikzentmihalyi (1990/1995) fará observações semelhantes sobre o papel crítico do *feedback* imediato na aprendizagem e no domínio. O ambiente “escolar” se realiza efetivamente, na prática reflexiva desse *feedback* individual e coletivo, promovendo a consciência de aprendizagem como parte fundamental da produção criativa. Como o educador e acadêmico George Hein observou esse tipo de aprendizagem construtiva é inerentemente experimental: “um experimento, distinto de uma demonstração, é uma situação em que uma série de resultados são possíveis e aceitáveis” (HEIN, 1998, p. 34, grifo do autor). A ênfase sobre a ação, a possibilidade, a temporalidade, mas também a serialidade, sublinha a natureza intrinsecamente processual do construtivo. Assim Gough observa os construtivistas, anotando uma mudança de foco do produto para o processo de produção – “arte produto em oposição [...] à arte de produção” e à invenção de aparelhos, sistemas e métodos (GOUGH, 2005, p. 16). Da mesma forma, Oiticica enfatizará cada vez mais o seu desinteresse no que ele chamou de dinâmica de “show show” [exibir, exibir], preferindo uma “experiência de proporção crescente interna” (OITICICA, 1969, p. 5-6).

O potencial da escola como um local de experimentalidade construtiva e construtividade experimental marca muitas práticas e pesquisas de educação alternativa e programas de arte de vanguarda. O curador Charles Esche ressalta que, embora as diferenças possam ocorrer, as escolas de arte experimentais conhecidas²⁴ parecem estar em acordo sobre os principais fundamentos: “antiespecialização, anti-isolamento / antiautonomia e anti-hierarquia” (ESCHE, 2009, p. 107). Ao chegar ao diálogo com os grupos não artísticos, a escola se torna um lugar de encontro e, ao fazê-lo, fortalece seu próprio senso de comunidade – uma dimensão social crítica, muitas vezes ignorada, como observa Glauçia Villas Boas em

²⁴ As escolas de listas de Esche: UNOVIS em Vitebsk e o Instituto de Cultura Artística chamado INKhUK em Moscou, a Bauhaus em Weimar, a Faculdade de Arte e Design de Nova Scotia em Halifax, no Canadá; CalArts em Los Angeles na década de 1970; as Universidades Internacionais Livres de Joseph Beuys e Caroline Tisdall entre outras.

muitas análises geopolíticas e classificações de arte (VILLAS BOAS, 2012, p. 52). A horizontalidade entre professor e aluno também impulsiona a aprendizagem criativa. Como o mestre ignorante de Jacques Rancière, esses “mestres” são aqueles que oferecem ferramentas, condições e contextos, como sugere Paulo Freire, em solidariedade com os alunos para facilitar a autoautoria de seus próprios conhecimentos e práticas. Um certo conceito construtivo de “saber não saber” é uma prática chave aqui e que é interessantemente refletida em diversos exemplos de práticas filosóficas, artísticas e educativas contemporâneas seja do inconsciente estético de Rancière como uma forma de “saber o que você está fazendo sem saber o que você está fazendo” (RANCIERE, 2009, p. 31), ou do Steve Kwena Mokwena fundador/diretor da The Afrikan Freedom Station em Joanesburgo e sua prática de “angazi” (eu não sei) para imbuir um espírito inabalável de criação em seu centro (KELEKETLA, 2015). “Ninguém aprende nada”, como observa David Carr, o estudioso do museu, sem “caminhar até uma borda de algo e, em seguida, avançar para além da borda”, talvez caindo. “Aprender exige que todos nós, professores e aprendizes, construamos e ocupemos uma arquitetura temporária de riscos e possibilidades” (CARR, 2003, p. 69).

Desvio 4 - Agitar, construir, educar: escolas anarquistas e universidades livres

Uma arquitetura de possibilidades abraçando uma aprendizagem experimental e comunitária pode ser prevista nos modelos de pedagogia alternativa na virada do início do século XIX. Outro desvio: John Dewey's Laboratory School em Chicago (1896-1903) e Escuela Moderna de Francisco Ferrer em Barcelona (1901-1909). A escola de Dewey concentrou-se no desenvolvimento integral da criança, aprendizagem cooperativa e um programa que reúne a arte e ciência. Escolas, para Dewey, não conseguiram envolver o impulso fundamentalmente humano para construir. Seu interesse é divertidamente refletido em uma anedota que ele relata tentando encontrar mesas para sua escola experimental. Depois de ter procurado e consistentemente não ter achado, um vendedor astuto oferece: “Eu tenho medo de não ter o que você quer. Você quer algo em que as crianças possam fazer coisas. Todos estão aqui somente para escutar” (DEWEY, 1899, p. 48). Para Dewey, a escola como laboratório era a chave para um programa onde uma escola ou sala de aula individual poderia se transformar em uma “comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária” (JACKSON, 1998, p. 417; MAYHEW; EDWARDS, 1936, p. 5).

A Escuela Moderna de Ferrer desenvolveu uma prática de aprendizagem não competitiva centrada na criança, abraçando uma coeducação dos sexos e classes sociais, e um currículo baseado nas ciências naturais e no racionalismo moral, livre de todo dogma religioso e política. Ferrer rejeitou enfaticamente a escola tradicional, que ele viu como uma ferramenta de domesticação e dominação, e se esforçou para promover um modelo experimental da escola como instrumento de autodesenvolvimento e regeneração social (FERRER, 1913, p. 12). A escola não poderia ser confiada ao Estado ou às elites que só procuram “manter os privilégios existentes” (FERRER, 1913, p. 21). Enquanto Dewey teve dificuldades para encontrar mesas nas quais seus alunos pudessem trabalhar, Ferrer reclamou dos livros que simplesmente substituíam Deus pelo Estado, pois estes promoviam falsidades que reforçavam as desigualdades sociais (FERRER, 1913, p. 33). Outra prática chave para Ferrer eram as publicações regulares sobre as atividades das escolas e a produção dos alunos em boletins informativos para a comunidade que davam ênfase ao lugar da escola na sociedade compartilhando e avaliando o processo de aprendizagem coletivamente.

As experiências de Dewey e Ferrer e outras iniciativas experimentais na virada do século, embora de curta duração, tornaram-se ricamente influentes. No Brasil, por exemplo, entre 1885 e 1925, quase 40 escolas anarquistas foram estabelecidas em diferentes estados do país. O primeiro, curiosamente, foi a Escola União Operária, estabelecida em 1895 em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, cidade e estado onde cem anos mais tarde se realizaria a Bienal do Mercosul (COHN, 2013, p. 3). Concomitante com essas escolas anarquistas, surgiu uma tendência radical de estabelecer universidades populares livres com um papel de “construir uma consciência popular” (COHN, 2013, p. 2) voltadas para a educação universitária “desacademicizada” (PAZELLO, 2010)²⁵. Mesmo considerando que muitas dessas universidades tiveram uma vida curta, suas práticas ofereceram legados importantes para o desenvolvimento posterior de pedagogias críticas e também pelas propostas alternativas de arte e educação que emergiriam no fim do século XX: garantir o acesso ao conhecimento, enfatizar a relevância social e envolvimento dos alunos e comunidades, focar nas lutas

²⁵Em 1904, a Universidade Popular d’Ensino Livre do Rio de Janeiro foi lançada com um manifesto de “desacademicizar e desbacharelizar” a educação universitária (PAZELLO, 2010) e com o objetivo de disponibilizar educação e instrução de pós-graduação para o proletariado. Outras universidades populares também foram estabelecidas em toda a América Latina, tais como: Universidade Popular González Prada, Peru; Universidade Popular Lastarria, Chile; Universidade Popular José Martí, Cuba; e outras no México, Argentina e Uruguai. Interessante notar que para José Carlos Mariátegui, educador peruano importante e um pensador chave na realização das Universidades populares, seu maior exemplo era o novo sistema educacional revolucionário promovido por Anatoli Lunatcharski, pessoa chave também para os Construtivistas russas (PERICÁS, 2010, p. 252). Poucas universidades populares duraram até a década de 1930, no entanto, não só influenciaram as novas reformas da universidade, mas também os movimentos populares futuros.

populares, destacar o conteúdo popular e as questões do sistema de educação hegemônico, radicalizar a prática de extensão com uma importância fundamental da socialização da pesquisa e apoiar modelos alternativos de governança onde a “escola” incluirá “intelectuais livres”, ativistas e trabalhadores ligados à cultura popular e também provenientes da classe trabalhadora (PAZELLO, 2010). Esta ética solidária e coletiva é um devir-ser de uma pedagogia libertária contemporânea que como aponta Silvio Gallo aposta numa singularidade – uma construção de si como uma atualização de multiplicidades individuais que não é estática – com um “coletivo-aprendente” assim tornando-se “um lugar de experimentação da liberdade e do pensamento, em relações de solidariedade mútua, abrindo horizontes novas para cada aprendiz, para o professor e para comunidade.” (p. 185, 2012).

Desvio 5 - Construtividade antropofágica

Outro desvio, Rio de Janeiro, 1928. Mantenha os laboratórios, a anarquia e o popular em mente. Abraçando plenamente o espírito do “jogo poético da contradição” de Oswald de Andrade (DUNN, 2001, p. 17), surgiu uma escola floresta singular e local. Poucos meses após a publicação do famoso “Manifesto Antropofágico”, em 12 de agosto de 1928, um bloco de carnaval carioca se tornou o primeiro a usar o termo “escola de samba”, chamando-se “Deixa Falar”. Partidas informais e sessões de música, os “blocos” de carnaval foram realizados principalmente nas classes mais pobres e nas favelas. O bloco “Deixa Falar” ensaiou perto da Escola Normal de Professores na vizinhança do Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, dando ao músico e cofundador da escola de samba Ismael Silva a ideia de batizar o bloco como “escola de samba”²⁶. Do ponto de vista dele, os conhecidos músicos de samba e mestres que tocavam

²⁶ Dependendo da fonte, diferentes datas e circunstâncias são atribuídas às origens do termo “escola de samba”. No entanto, para a maioria a data é 1928 (CASTRO, 2004, p. 99-100; DINIZ, 2006, p. 95; CARVALHO, sem data). Uma entrevista com Ismael Silva, Cabral (2012) confirma a história do nome: “Fui eu. É capaz de encontrar quem diga o contrário. Mas fui eu, por causa da escola normal da Estácio. A gente falava assim: 'É daqui que saem os professores'. Havia aquela disputa com Mangueira, Osvaldo Cruz, Salgueiro, cada um querendo ser melhor. E o pessoal do Estácio dizia: 'Deixa Falar, é daqui que saem os professores'. Daí é que veio uma ideia do nome da Escola de Samba”. Mais recentemente, os pesquisadores Nei Lopes e Luiz Simas, além de citar Deixa Falar e Ismael Silva, também observaram outras origens possíveis. Um é atribuído aos “ranchos carnavalescos” referentes aos grupos carnavalescos populares que celebraram, dançaram e tocaram música *in situ* emergindo no final do século XIX, da qual surgiu a ideia do carnavalesco. Um dos mais conhecidos carnavalescos, Ameno Resedá (1907-1943), foi chamado em seu apogeu “rancho escola”, cujo modelo inspirou as primeiras escolas. Uma outra sugestão que eles anotam, observada pelo pesquisador e cantor Almirante, ressalta que o termo surgiu como uma popularização irônica do serviço militar de fim de guerra em 1916, onde as tropas realizaram treinos militares nas ruas aos comandos “Escola! Sentido” (LOPES; SIMAS, 2015, p. 116). Em todos os casos, é possível ler a poética antropofágica de Oswald de Andrade.

nas proximidades da Escola Normal também eram professores. Um samba escrito para homenagear a primeira escola afirma esta história, evocando a ideia de um professor vinculado ao lugar – uma pedagogia nascida e realizada *in situ*.

Uma primeira escola de samba

Não houve Estácio de Sá
eu digo isso e afirmo
e posso provar
porque existiam naquele tempo
Os professores do lugar,
Mano Nilton, Mano Rubens e Edgar
Ainda outros que eu não quero mencionar (DINIZ, 2006, p. 95).

Como produto do encontro da favela e da cidade, a escola de samba surgiu da mistura dos “blocos” urbanos com celebrações de carnaval da classe média e alta (CAVALCANTI, 1999). O nome da escola acrescentou uma aura de organização e respeitabilidade, claro, não sem ironia. O escritor Sérgio Cabral observa que a oficialização dos “blocos” com uma sede e documentação era a forma que os músicos “viam de poder pular o carnaval sem serem incomodados pela polícia” e organizaram “rodas” em lugares públicos como Praça Onze. Ele também forneceu “uma nova forma de brincar o carnaval” (CABRAL, 2012).

Uma mera coincidência, talvez; mas é, no entanto, uma sinergia deliciosa de que o “Carnaval no Rio... Pau-Brasil... Bárbaro e nosso” (MANIFESTO PAU-BRASIL, 1924) inauguraria seu próprio gesto antropofágico, optando por se chamar de escola e invertendo as “normas” europeias da formação de professores, concomitante ao lançamento do manifesto do poeta. Ao escolher nomear a escola “Deixa Falar” promove uma compreensão da “escola” como uma subversão deliberada, não um lugar de escuta passiva, mas de falar ativo, ao mesmo tempo gesto político, performativo e irônico de reivindicação de voz e afirmação de identidade. Musicalmente, “Deixa Falar” está associado a um novo tipo de batida rítmica que denotou um som de africanização do samba (SANDRONI, 2001, p. 31-32). É também nesse sentido que “Deixa Falar” era uma “escola”, como alguns historiadores observam, que junto com seus contemporâneos se tornaram as escolas que ensinavam aos outros tudo (CASTRO, 2004, p. 100).

Claro, como escreve Barbara Browning, no *Samba: Resistance in Motion*, dificilmente podemos celebrar as escolas como “exemplos brilhantes de educação popular anti-hegemônica” (BROWNING, 1995, p. 98). No entanto, como fenômeno social, as “escolas” se recusam a invisibilidade tão facilmente concedida aos pobres urbanos, contrariando a precariedade da vida das favelas com vitalidade. O fenômeno sociopolítico recente do desfile

da escola de samba Paraíso Tuiuti (2018) no famoso Sambódromo do Rio de Janeiro com o tema “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?” oferece um exemplo contemporâneo. Como central, uma figura apresentando o atual presidente brasileiro Michel Temer vestido como um vampiro repleto de penas e de dólares americanos corruptos e “manifestoches”, integrantes vestidos de verde e amarelo, cor que marcou os protestos a favor do impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, sendo operados por uma mão invisível, assim criticando o império da mídia da Globo e sua manipulação do público, demonstram possibilidades provocadoras e oportunidades vitais para catalisar o diálogo coletivo sobre a história da escravidão e suas realidades contínuas e ramificações contemporâneas.²⁷ Mas esta provocação vem não somente da avenida, mas também dos blocos nas periferias tais como “Loucura Suburbana” reunindo médicos, pacientes e vizinhos do hospital Instituto Nise da Silveira ou Turma de Animação em Jacarepaguá.

Figura 6 – Desfile do Bloco Carnavalesco Loucura Suburbana



Fonte: Engenho de Dentro, 2018. Foto: Jessica Gogan.

²⁷ Assim o Carnaval 2018 recuperou o espírito crítico com a classe política no Brasil. *El País*, 12 de fevereiro 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/12/politica/1518446814_565470.html>. Acesso em: 18 out. 2018.



Fonte: Engenho de Dentro, 2018. Foto: Jessica Gogan.



Fonte: Engenho de Dentro, 2018. Foto: Jessica Gogan.

Como diz o diretor do Observatório de Favelas, Jorge Barbosa, “devorar” a cultura de massa e os símbolos sociopolíticos significa “a sua apropriação inventiva por parte de sujeitos da periferia urbana”, um ato de [tr]ansformá-los em algo de sua vizinhança de seu tempo presente de seu mundo da vida” inventando “repertórios para a apresentação autônoma de si” (BARBOSA, 2018).

A crítica tradicional da esquerda sobre as festividades do Carnaval como um desvio do suor necessário da mobilização política da mudança social, embora não deva ser ignorada, perde a precisão subversiva do refrão antropofágico de Andrade: “alegria é a prova dos nove”. A alegria como um meio de lidar e uma força subversiva, semelhante ao apelo do crítico Andreas Huyssen para uma teoria marxista da sensualidade, que justifica possibilidades transformadoras no campo da atividade sensual (HUYSSSEN, 1975, p. 96). Lendo as palavras apaixonadas da estudante de ensino médio Isabella Dias sobre as recentes ocupações escolares²⁸, a sensualidade corporal parece fundamental para o que ela chama de “amor subversivo” dentro de contextos de controle hegemônico. Dormir, comer, limpar, brincar, ficar, ocupar a escola, apontaram as ausências flagrantes em tais espaços, as desconexões entre os mundos do ensino e da vida. Mesmo com os desafios da pós-ocupação voltando “ao normal”, Dias vê nesta subversão que os alunos conseguiram redefinir as escolas “como ventre fértil de possibilidades espontâneas” (DIAS, 2016).

Desvio 6 - Escola como ensaio: Escola Nova & Anísio Teixeira

Outro desvio. À medida que uma escola floresta pulsava nas ruas e praças da cidade, um outro sentido de construtividade surgiu como um movimento de reforma educacional. A Escola Nova (1927-35) lançou seu Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova em 1932. Assinado por vinte e cinco principais educadores e ativistas, o manifesto definiu o lugar da educação como o “músculo central da estrutura política e social da nação” (MANIFESTO, 2010, p. 38). Uma pessoa chave aqui foi o educador Anísio Teixeira que estudou com Dewey

²⁸ As ocupações das escolas públicas brasileiras começaram em 2015 no estado de São Paulo protestando contra o encerramento escolar. Em 2016, expandiram-se em nível nacional após o impeachment da presidente Dilma Rousseff e a implementação proposta de medidas extremas do novo governo do presidente Michel Temer, conhecido como PEC 241, que, constitucionalmente, aprovaria o limite das despesas com educação pública e saúde por vinte anos. Enquanto os estudantes de São Paulo tiveram sucesso em evitar fechamentos, infelizmente o PEC 241 passou. Embora diferentes pontos de vista tenham argumentado os prós e os contras das ocupações, a mobilização ativa dos estudantes, o questionamento aberto das autoridades escolares, o uso criativo das mídias sociais e os discursos emocionais têm sido características fundamentais das tentativas contínuas de crítica e promoção de debates sobre a educação pública.

na Universidade de Columbia nos EUA no início da década de 1920. Aqui, o modelo de laboratório de Dewey e a ênfase na integração da teoria e da prática, a relação entre mente e corpo, trabalho e importância das atividades manuais, e a escola como meio social e embrião para cooperação e democracia, tiveram uma influência significativa na formação de ambos, discurso e prática da reforma educacional. A educadora de arte Ana Mae Barbosa escreve que, no período do lançamento da Escola Nova, nunca houve (e talvez não mais) tal foco nacional na educação. Ela nota impressionantemente que, entre 1927 e 1930, mais de 2000 artigos e avisos sobre escola, ensino e educação apareceram nos jornais de São Paulo e Rio de Janeiro e que as referências a Dewey são “constantes”, assim como outros teóricos da educação como Claparède e Decroly (BARBOSA, 1982, p. 41). A escola era um “mundo natural e social embrionário” (MANIFESTO, 2010, p. 50) onde a ênfase era estimular o “fator psicobiológico do interesse” (MANIFESTO, 2010, p. 49-50) da criança e a solidariedade e cooperação. Como a Escola Laboratório de Dewey, o modelo anarquista de Ferrer, as Universidades Livres e até mesmo as Escolas de Samba, a escola de Teixeira foi concebida como “um poderoso centro de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educacionais” (MANIFESTO, 2010, p. 63).

Grande parte dessa reforma, infelizmente, foi cortada pela ditadura de Getúlio Vargas (1935-1945). No entanto, antes do golpe da segunda ditadura em 1964, Teixeira participou de outra iniciativa de reforma conhecida como Escola Parque no estado da Bahia. A ideia era desenvolver um complemento para o currículo básico para crianças de bairros de baixa renda com foco na experiência prática. Os projetos incluíam marcenaria, artes aplicadas, tecelagem, jardinagem, artes culinárias, clubes de livros, jornais, música, ginástica, estação de rádio escolar, etc (NUNES, 2009, p. 126). A primeira escola foi estabelecida em uma das favelas mais pobres da capital do estado de Salvador em 1950. Para Teixeira a educação fazia parte da “grande aventura de construir a nacionalidade”. Essa aventura abraçou tanto a arquitetura modernista brasileira quanto as novas ideias educativas como meio de afirmando fé em “nossa agricultura, nossa indústria, nosso comércio, nossa educação e nossos serviços públicos” (Teixeira, 1951). A acadêmica Clarice Nunes em um artigo sobre a primeira Escola Parque e seu legado observa que, embora críticas ao projeto focadas em Teixeira, às vezes até visto como um “instrumento do imperialismo”, o que garantiu a sobrevivência e a relevância política da escola é “no fato de sua estratégia não se sobrepor aos acontecimentos”, além do enquadramento do projeto de Teixeira como um “ensaio constante de uma solução” (NUNES, 2009, p. 133-129).

Esse senso de ensaio, onde a escola é um "dispositivo" para possibilidades experimentais e “um andaime” para a aprendizagem social é fundamental para mobilizar seu potencial construtivo. Mas mesmo precisando emergir de condições locais e específicas, não precisa necessariamente ser um espaço físico. Linhas orgânicas, aprendizagem social e escolas florestas evoluíram de uma noção qualitativa do sentido de escola e construtividade mais vinculada aos corpos, não aos edifícios.

Desvio Final – O corpos vibrátil, andarilhagem e institucionalidade

Como a noção de “corpo vibrátil” (ROLNIK, 2006) da crítica e psicanalista Suely Rolnik, um conceito que compreende um estado comunicativo e contaminado de aceitação tanto da subjetividade como da coletividade, literalmente a capacidade do corpo de ressoar com o mundo, a arte e a pedagogia, como cúmplices, podem construir novas zonas proximais e possibilidades sensoriais. Para resistir ao tempo comprado, devemos abrir espaço para a coletividade e uma outra tessitura do tempo, como Rolnik aborda, “construir territórios com base nas urgências indicadas pelas sensações – ou seja, os sinais da presença do outro em nosso corpo vibrátil”. Conhecer as possibilidades reverberadas, coletivos de espectadores e “subjetividades que respiram o mesmo ar”, como ela sugere provocativamente, abrir a possibilidade do que o geógrafo Milton Santos descreveu como um “acontecer solidário” (SANTOS, 2002, p. 165). Abre-se para o outro, deslocando-se para o mundo também invocando a noção freireana de andarilhagem – uma práxis literal de caminhar, uma habitação nômade com a alteridade e a si mesma, uma escuta ativa que envolve e responde a pessoas, contextos e situações, e um ato deliberado de deslocamento e abertura ao tempo (STRECK et al., 2010, p. 28).

Mas do ponto de vista das instituições, como essa “ressonância” corporal ou andarilhagem qualitativa deve ser explorada? Podemos imaginar uma forma instituinte de “escolaridade”? Quais “construtividades” são possíveis nas condições precárias da contemporaneidade? E como respondemos as críticas de que investindo em tal noção qualitativa em vez de substantiva, particularmente diante dos ataques à educação pública e às instituições culturais, apesar dos nossos interesses radicais, inconscientemente preparamos o chão para o trabalhador flexível 24/7, a inconstância dos *likes* do Facebook e um poder do Estado esvaziado do neoliberalismo, tornando tudo o que resta das instituições públicas ainda mais precárias? Certamente existe esta dimensão, mas o risco de não invenção é maior. Nossa

tarefa parece, como Sérgio Martins sugere em relação as releituras da história de arte, abarcar um sentido de construtividade tanto pela sua dimensão construtiva quanto antropofágica:

À medida que os conceitos se passam, pode ser que a antropofagia seja mais fácil de recuperar do nosso ponto de vista crítico contemporâneo do que a construtiva – de fato, a antropofagia tornou-se indubitavelmente um clichê (não) crítico que parece aplicável a todos os assuntos brasileiros. E o construtivo, afinal, nos atinge quase como uma relíquia do utopismo passado. Mas reunir os dois juntos parece relevante não como uma síntese, tanto quanto um gatilho para repensar as histórias da arte brasileira recente (MARTINS, 2013, p. 78).

Pelo espírito ancorado em Torres García e Andrade, uma escola construtiva-antropofágica, tanto modelo como contra modelo, pode nos oferecer uma tensão poética simultaneamente generativa e crítica. Aqui, a Escuela del Sur de Torres García pode ser recuperada e reimaginada, como a crítica e curadora Mari Carmen Ramírez anotou em relação aos artistas da Escuela, não como uma experiência cultural nacionalista, mas “uma posição autoconsciente em relação à identidade cultural latino-americana” (RAMÍREZ, 2004, p. 73). Do ponto de vista brasileiro – novamente, um posicionamento consciente, não um mantra essencialista – uma escola floresta pode recorrer às múltiplas genealogias do construtivo, como as esboçadas aqui, e a desobediência lúdica do antropófago, impregnada de um apelo anarquista para agitar, construir, educar. Um desafio fundamental dessa construtividade é de não só mobilizar a especificidade do “site-specific” (de um lugar ou uma especificidade local) mas também, com base na noção “interlocal” do curador Ted Purves, interligar as localidades, criando e reforçando vínculos *entre* as organizações e estruturas existentes (PURVES, 2009, p. 122). Tal prática precisa recorrer, como o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2001) defende, uma pedagogia que respeita a ecologia das temporalidades e reposiciona a consequência e a emancipação como reciprocidade entre sujeitos. Desta forma, afetando uma membrana, andaimes, zona de desenvolvimento proximal e laboratório, o sentido de construtividade não é apenas um local (lugar) específico, onde a “originalidade, autenticidade e singularidade” são “evacuadas das obras de arte e atribuídas ao site” (KWON, 2014, p. 52), mas sim uma co-construção de forma orgânica em correlação, enfim o “site-specific” como método. Isso mobiliza o potencial da arte e da educação como práticas de encontro, como zonas de contato entre mundos, práticas, indivíduos e comunidades, e talvez abrindo a possibilidade do que Basbaum chamou de “terreiro de encontros” e “conglomerado de alteridades” (BASBAUM, 2009, p. 203) – uma escola floresta construtiva e antropofágica

que se atualiza continuamente como um sentido de construtividade – construindo e subvertendo instituições de dentro e de fora.

Referências bibliográficas

ADASKINA, Natal'ia. The Place of Vkhutemas in the Russian Avant-Garde. In: *The Great Utopia: The Russian and Soviet Avant-Garde, 1915-1932*, p. 283-293. Nova York: Guggenheim Museum, 1992.

ALVAREZ, Sonia et al. Encontrando os feminismos latino-americanos e caribenhos. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 541-575, Dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2003000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 nov. 2018.

ALVES, Rubem. *Gaiolas ou Asas? Por uma educação romântica*. Campinas: Papius, 2002.

BARBOSA, Ana Mãe. *Recorte e Colagem: Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

BARBOSA, Jorge. *Turma bate bolas*. Observatório de favelas, 20 de fevereiro, 2018. Disponível em: <<http://of.org.br/noticias-analises/turmas-de-bate-bolas/>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BASBAUM, Ricardo. Within the Organic Line and After. In: ALBERRO, Alexander; BUCHMANN, Sabeth (Orgs.), *Art after Conceptual Art*. Vienna/Cambridge, MA/Londres: Generali Foundation, The MIT Press, 2006.

_____. Quem é que vê nossos trabalhos. *Seminários Internacionais Museu Vale-Criação e Crítica*, p. 200-209. Vitória: Museu Vale, 2009. Disponível em: <<https://issuu.com/danielaavelar7/docs/234611956-xxxx-quemequevenossostrab>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

_____. *Manual do artista etc*. Rio de Janeiro: Azougue, 2013.

BISHOP, Claire. *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Londres/Nova York: Verso, 2012.

BROWNING, Barbara. *Samba: Resistance in Motion*. Indiana: University Press, 1995.

CABRAL, Sérgio. Escolas de Samba de Rio de Janeiro. In: *Conheça a primeira escola de samba carioca*, a Deixa Falar, *Folha de São Paulo*, 30 de janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/1041211-conheca-a-primeira-escola-de-samba-carioca-a-deixa-falar.shtml>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

CARR, David. *The Promise of Cultural Institutions*. Walnut Creek/Califórnia: Altamira Press, 2003.

CARVALHO André. O samba de terreiro. Sem data. Disponível em: <<http://www.academiadosamba.com.br/memoriasamba/artigos/artigo-220.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

CASTRO, Ruy. *Rio de Janeiro: Carnival Under Fire*, Trans. John Gledson. Nova York: Bloomsbury, 2004.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. *Rite and the passage of time: the evolution of carnival in Rio de Janeiro*, Papers on Latin América # 49. Institute of Latin American and Iberian Studies. University of Columbia, New York, 1999. Disponível em: <http://www.lauracavalcanti.com.br/publicacoes.asp?codigo_area=1#>. Acesso em: 26 fev. 2018.

CLARK, Lygia. *A descoberta da linha orgânica*, 1954. Disponível em: <http://www.lygiac Clark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=6>. Acesso em: 26 fev. 2018.

COHN, Sergio. *Universidades Livres*. Cultura Pensamento, n. 5, dez. 2013, p. 2-13.

CSIKZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow and the Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial, 1990.

_____; HERMASON, Kim. Intrinsic Motivation in Museums: What Makes a Visitor Want to Learn? In: FALK, John; DIERKING, Lynn (Orgs.) *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*, edited by. Washington D.C.: America Association of Museums, 1995.

DE ANDRADE, Oswald. *Manifesto Pau-Brasil*. Correio da Manhã, 18 mar. 1924, Manifesto Antropofágico, Revista da Antropofagia, ano 1, n. 1, mai. 1928. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

DEWEY, John. *The School and Society*. New York: Cosimo, 2007.

DIAS, Isabella. O corpo político nas ocupações secundaristas. Projeto de Iniciação Científica Júnior do Grupo de Estudos em Ensino de Português e Literatura (GEEPOL), sediado no Campus Realengo II do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2016.

DINIZ, André. *Almanaque do Samba: A história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

DUNN, Christopher. *Brutality Garden: Tropicália and the Emergence of a Brazilian Counterculture*. North Carolina: University of North Carolina Press, 2001.

ESCHE, Charles. Include Me Out: Helping Artists to Undo the Art World. In: MADOFF, Steven Henry (Org.), *Art School (Propositions for the 21st Century)*. Cambridge Massachusetts/Londres: MIT Press, 2009. p. 101-112.

FERRER, Francisco. *The Origin and Ideals of the Modern School*. Trans. Joseph McCabe. Londres: Watt's & Co, 1913. Disponível em: <http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist_Archives/bright/ferrer/origin.html>. Acesso em: 27 fev. 2018.

GALLO, Silvo. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade* (julho/dezembro, 2002), p. 169-178. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

_____. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. Política e trabalho. *Revista de Ciências Sociais*, n. 36., abr. 2012, p. 169-186. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/12869/7424>>. Acesso em: 18 out. 2018.

GOUGH, Maria. *The Artist as Producer: Russian Constructivism in Revolution*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2005.

HEIN, George E. *Learning in the Museum*. Londres: Routledge, 1998.

HOFF, Mônica. O sentido de público na Bienal do Mercosul: A Bienal como escola, a cidade como currículo. *Revista MESA*, no 3: Sentido de público, mai. 2015. Disponível em: <http://institutomesa.org/RevistaMesa_3/portfolio/poa-os-sentidos-do-sentido-do-publico-na-arte-03/>. Acesso em: 26 fev. 2018.

HUYSSSEN, Andreas. The Cultural Politics of Pop: Reception and Critique of US Pop Art in the Federal Republic of Germany. *New German Critique*, n. 4, inverno, 1975, p. 77-97.

JACKSON, Philip W. John Dewey's School and Society Revisited. *The Elementary School Journal*, v. 98, n. 5, University of Chicago, mai. 1998, p. 415-426.

K! KOLLAGE (fragmentos, revisões e citações de textos escritos por/sobre/para Keleketla!). Programa educativo extracurricular da Keleketla! 2008-presente): Acesso ao uso da literatura, das artes e de ferramentas de mídia para a educação e a vida. *Revista MESA*, n. 3: Sentido de público, mai. 2015. Disponível em: <http://institutomesa.org/RevistaMesa_3/portfolio/keleketla-library-02/>. Acesso em: 26 fev. 2018.

KWON, Miwon. *One Place After Another: Site-Specific Art and Locational Identity*. Cambridge/Mass/London: The MIT Press, 2004.

LODDER, Christina. The Transition to Constructivism. In: *The Great Utopia: The Russian and Soviet Avant-Garde, 1915-1932*. Nova York: Museu Guggenheim, 1992, p. 267-281.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio (Orgs.) *Dicionário da História Local do Samba*. Rio de Janeiro: Civilização, 2015.

MANCILLA, Claudio Andrés Barría. Pela poética de uma Pedagogia do sul: Diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América. Dissertação de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, 2014.

MARTINS, Sérgio B. *Constructing an Avant-Garde: Art in Brazil 1949-1979*. Cambridge/Mass: MIT Press, 2013.

_____. Phenomenological Openness. In: MARTINS, Sérgio Bruno (Org.). Bursting on the Scene: Looking back at Brazilian Art, *Third Text*, v. 26, n. 1, jan. 2012, p. 79-90.

MAYHEW, Katherine Camp; EDWARDS, Anna Camp. *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*. New Brunswick/Londres: Aldine Transaction, 1965.

MIGNOLO, Walter. Geopolitics of Sensing and Knowing: On (De) Coloniality, Border Thinking, and Epistemic Disobedience. European Institute for Progressive Cultural Practices. *Journal*, set. 2011. Disponível em: <<http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/en>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO (Orgs.). *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)*. 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

MORAES, José Damiro. Anarquismo no currículo. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ago. 2009. Republicado online 25 fev. 2016. Disponível em: <<https://anarquiabarbarie.wordpress.com/tag/historia-do-anarquismo/>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

MORAIS, Frederico. *1ª Bienal do Mercosul*, catálogo da exposição. Porto Alegre: Fundação da Bienal do Mercosul, 1997.

_____. A vocação construtiva da arte latino-americana. In: SEFFRIN, Silvana (Org.) *Federico Morais: Coleção pensamento crítico*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004. p. 166-181.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: DE CARVALHO, Paulo Sergio et al. (Orgs.), *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*. *Em aberto*, v. 21, n. 80, 2009, p. 121-134. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2225>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

OITICICA, Hélio. The Senses Pointing Toward a New Transformation. Projeto Hélio Oiticica # 0468/69 documento datilografado 1-7, 4. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/programaho/>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

_____. A transição da cor do quadro para o espaço e o sentido de construtividade, 1962. Projeto Hélio Oiticica n. 003/62. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/programaho/>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

_____. Esquema geral de nova objetividade, 1967. In: BRETT, Guy et al. (Orgs.), *Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Projeto Hélio Oiticica, 1992. p. 110-120.

PASS, Susan. *Parallel Paths to Constructivism: Jean Piaget and Lev Vygotsky*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing Inc., 2004.

PAZELLO, Ricardo Prestes. Universidade popular na American Latina. Postagem no blog Assessoria Jurídica Popular, 21 nov. 2010. Disponível em: <<http://assessoriajuridicapopular.blogspot.com.br/2010/10/universidade-popular-na-americana-latina.html>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

PERICÁS, Luiz Bernardo. José Carlos Mariategui: educação e cultura na construção do socialismo. In: STRECK, Daniel et al. (Orgs.), *Fontes da Pedagogia Latino-Americano: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 247-257.

PURVES, Ted. Ideias para o arquipélago. In: CAMNIZER, Luiz; PÉREZ-BARREIO, Gabriel (Orgs.), *Educação para arte/Arte para educação*. Porto Alegre: Bienal Mercosul, 2009. p. 110-122.

RAMÍREZ, Mari Carmen. Inversions: The School of the South. In: RAMÍREZ, Mari Carmen; OLEA, Hector (Orgs.), *Inverted Utopias: Avant-Garde Art in Latin America*. New Haven/Londres: Yale University Press em associação com The Museum of Fine Arts Houston, 2005. p 73-83.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trans. Lillian do Valle. 2ª edição. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2007.

_____. *The Aesthetic Unconscious*. Malden/Massachusetts: Polity Press, 2009.

RAQS MEDIA COLLECTIVE. How to Be an Artist by Night. In: Madoff, Steven Henry (Org.), *Art School (Propositions for the 21st Century)*. Cambridge Massachusetts/Londres, MIT Press, 2009. p. 71-81.

RIVERA, Tania. Ensaio sobre o espaço e o sujeito: Lygia Clark e a psicanálise. *Agora* (Rio de Janeiro) v. XI, n. 2, jul./dez. 2008.

_____. Ethics, Psychoanalysis and Postmodern Art in Brazil: Mário Pedrosa, Hélio Oiticica and Lygia Clark. In: MARTINS, Sérgio Bruno (Org.), *Bursting on the Scene: Looking back at Brazilian Art*, Third Text, v. 26, n. 1, jan. 2012, p. 53-63.

ROLNIK, Suely. *Geopolítica da cafetinagem*. Instituto europeu para políticas culturais progressivas, out. 2006. Disponível em: <<http://eipcp.net/transversal/1106/rolnik/pt>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2001. p. 103-112.

SMALL, V. Irene. *Ped-a-go-gia: como fazer coisas com palavras*. Ensaio comissionado pelo seminário Reconfigurações do público: arte, pedagogia, participação, organizado pelo Núcleo experimental de educação e arte, Museu de Arte Moderna, Rio de Janeiro, nov. 2011. Publicação do seminário, 2012 [atualmente indisponível].

STETSENKO, Anna; VIANNA, Eduardo. Vygotsky and Cultural Historical Activity Theory: Re-Imagining Methodologies and Critical Perspectives on Learning and Development in Communities, Palestra Ontario Institute of Studies in Education (OISE), University of Toronto, publicado 28 jun. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mqIvmm-098>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

STRECK, Danilo et al. *Dicionário de Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Um presságio de progresso. *Habitat*, n. 4, 1951. São Paulo, v. 4, n. 2, 1951. p. 175-177. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/pressagio.html>>. Acesso em: 18 out. 2018.

VGOTKSY, Lev. *Thought and Language*. Trans. e ed., Kozulin, Alex. Cambridge/Massachusetts, Londres: MIT Press, 1986.

VILLAS BOAS, Glaucia. Geopolitical Criteria and the Classification of Art. In: MARTINS, Sérgio Bruno (Org.). Bursting on the Scene: Looking back at Brazilian Art, *Third Text*, v. 26, n. 1, jan. 2012, p. 41-52.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

WARNER, Michael. Publics and Counterpublics. *Quarterly Journal of Speech*, v. 88, n. 4, nov. 2002. p. 413-425.

Memórias de infância narradas por crianças

*Cecilia de Miranda Schubsky*²⁹

*Rita Marisa Ribes Pereira*³⁰

Em todas as coisas há uma rachadura.

É por aí que entra a luz.

Leonard Kohen

Este texto tem por objetivo colocar em debate o lugar social ocupado pelas crianças no que se refere à construção da história e da memória. Que concepções de história têm se tornado hegemônicas e como essas concepções vêm balizando os currículos escolares? Que visões de infância atravessam tais concepções sobre a história e qual o lugar social reservado às crianças na produção dessas narrativas? As reflexões aqui pretendidas fundamentam-se na filosofia da história de Walter Benjamin (1987) e na crítica dos processos de subjetivação infantil sistematizados por Lúcia Rabello de Castro (2008) e tem por campo empírico o cotidiano de uma escola de classe média situada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, onde Cecília, coautora deste texto, é professora de História. É desse cotidiano, articulado entre a docência e a pesquisa que trazemos alguns fragmentos para a reflexão pretendida.

Em Teses sobre o conceito de História, Walter Benjamin (1987) critica o modo como a historiografia vinha sendo produzida, como se fosse um *continuum* suceder-se de tempo homogêneo e vazio, alheia ao correr da vida e às contradições da vida social, como se os calendários marcassem o tempo vivido do mesmo modo que os relógios, como se os fatos se tornassem históricos pelo simples fato de serem *fatos*. Uma história para se lidar de forma exteriorizada, a ser desfiada entre os dedos como as contas de um rosário, “contas-fatos” linearizados, porém desconexos entre si. A própria metodologia de construção dessa concepção de história – amparada na ciência positivista e na filosofia política liberal – há muito educa para a percepção de uma “história sem sujeito”, colocando-se a serviço da máxima capitalista que consiste na expropriação dos sujeitos de sua própria história.

²⁹ Graduada em História, Mestre em História Política e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Escola Oga Mitá e do Curso Pré-vestibular Social do Sindicato dos Trabalhadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

³⁰ Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Ciências da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea. Bolsista PQ 2 CNPq.

A lógica do progresso, visando uma maior produção em menor tempo, impõe um ritmo onde o pensar sobre a vida e o compartilhar as histórias vividas atrapalham o ritmo da produção. A ânsia pelo “atual” e pelas novidades, sintoma da ideologia do progresso, geram, por um lado, uma intermitente presentificação e, por outro, uma corrida ufanista ao futuro. O passado e a memória, nesse contexto, tendem a se esmaecer. Resulta disso uma crescente incapacidade de reconhecermo-nos uns nas histórias dos outros e, junto disso, de perceber nosso pertencimento e autoria na história coletiva.

Atento a essa quebra dos laços entre a história singular e a história coletiva é que Benjamin vaticinou a possível morte da capacidade de narrar, devido, sobretudo, à extinção da comunidade dos ouvintes. Quem estaria disposto a ouvir histórias se a locomotiva do progresso não pode parar? Como contar histórias se não há quem as escute? Se as histórias não são contadas, que é feito de seus sujeitos? Que é feito da memória?

Situar a crítica benjaminiana no nascer dos anos 40 do século XX europeu pode sugerir o falso conforto de supor que se trata de tema pretérito, já “superado”, posto que o desfiar linearizado dos fatos, inebriado pela ideia de progresso, nos leva a supor que vivemos hoje tempos qualitativamente “melhores” que os vividos por Benjamin. Nessa lógica, é natural que se pense assim. No entanto, asseverava o autor: nada é tão prejudicial quanto supor que o movimento da história seja natural, independente das ações humanas; nada é tão perigoso quanto acreditar que se está nadando no fluxo da corrente, que o progresso técnico, em si, é garantia de melhoria social.

Mesmo os revolucionários contemporâneos de Benjamin tiveram dificuldade de escapar a essa crença, supondo que os levantes ocorridos na Rússia de 1917 se espalhariam pelo globo como resultado natural de uma história que objetivamente exigia transformações. Testemunhando que, ao contrário disso, o que crescia a olhos vistos era o fascismo amparado no ufanismo técnico, Benjamin faz uma releitura da ideia marxista da “locomotiva da história” dizendo que revolucionário, no contexto em que vivia, seria puxar o freio de emergência dessa locomotiva prestes a descarrilar (BENJAMIN, 1987).

Em tempos de golpe de estado, de rotas reformas educacionais, da desfaçatez de Projetos como o Escola Sem Partido³¹ e do crescente fascismo que permeia essas ações, num

³¹ Escola Sem Partido é a nomenclatura de um movimento político que visa cercear a pluralidade do ensino em nome da busca de uma suposta neutralidade e desideologização dos conteúdos. De acordo com FRIGOTTO (2016) trata-se de um movimento que, contrariamente à sua proposta de ser “sem” partido, revela-se partidarizado a um pensamento único e doutrinador, na medida em que se coloca contrário à diversidade de perspectivas de visão de mundo e de conhecimento. Sobre esse movimento político ver também PENNA, 2017.

Brasil prestes a fechar a segunda década do século XXI, torna-se urgente repensar a história e seus modos de produção para que não sejamos arrastados pela correnteza que supomos conduzir. Vivendo um outro contexto do capitalismo, hoje quase sem a materialidade da esteira fabril, mas virtualizado nos mercados financeiros, torna-se cada vez mais difícil enxergar no avesso dessa ufanista máscara midiática aquele último sorriso já inexpressivo dos afogados que nos espreitam. Uma certa anestesia quase nos impede de ver para onde veio, como chegou e para onde vai a “locomotiva” em disparada, se o futuro é mesmo esse para onde a locomotiva avança ou se trata de um retrocesso.

Carece urgentemente que se puxe o freio de emergência, uma freada que soe como um alarme de incêndio, para usar a expressão de Walter Benjamin (1995): um chamado que para além de contabilizar vencidos e vencedores, nos faça pensar, buscar brechas nas contradições, ressignificar o passado, pois, como diz o autor, nem nossos mortos estarão em segurança se o inimigo continuar a vencer (1987). E enquanto não nos sabermos sujeitos da história, enquanto a história for narrada pelos vencedores, é porque o inimigo continua a vencer. Trata-se de historicizar o próprio conceito de história, escová-lo a contrapelo, como recomenda Benjamin (1987), para que as contradições que se invisibilizam no fluxo supostamente homogêneo e tranquilo da corrente possam emergir e fomentar as indagações necessárias. Buscar rachaduras por onde possa penetrar a luz, como sugere a música de Leonard Kohen trazida na epígrafe deste texto.

Leandro Konder (2002), filósofo brasileiro, leitor atento das obras de Benjamin, assevera que toda euforia por desideologizar as narrativas históricas é um esforço inútil de seus reais autores que pretendem universalizá-la de forma homogênea e vazia, desconsiderando as contradições sociais que as produzem. Konder aponta-nos algumas rachaduras na própria linguagem das narrativas históricas, ávidas pelos feixes de luz que uma leitura crítica pode fomentar: é preciso esmiuçar a linguagem em sua materialidade para, a partir dela, tornar visíveis os sujeitos que as produzem, seus projetos e suas visões de mundo. Todo “fato”, diz Konder, é um “feito”. Todo “dado” foi cedido por alguém. Um jogo de linguagem que esmiúça as palavras e busca na ação humana a sua substância (de onde derivam os substantivos na classe gramatical) e a sua autoria. Carece indagar: “quem” produz a história? “Quem” a narra? “Quem” a faz circular?

Nessa rachadura aparece uma primeira contradição alvissareira: uma história produzida por muitos, mas narrada por poucos, como já denunciara Bertold Brecht (2000, p. 186), poeta e dramaturgo alemão que encantara tanto a Benjamin, quanto a Konder: “Quem construiu Tebas e suas sete portas? Nos livros constam os nomes dos reis [...] acaso arrastaram eles as pedras?” Dessa contradição, pelo menos uma lição a extrair do ensinamento legado pelos velhos mestres: a medida história carece de indagação. Uma história que não seja confrontada, indagada, tende a se reificar, tornar-se homogênea e vazia.

Crianças, memórias, história

É a partir do argumento de que a história carece de indagação, que queremos colocar em pauta o lugar social das crianças na produção das narrativas históricas. Que lugar é esse? De que maneira acontece a relação das crianças com a historiografia? Como se dá essa relação na escola? Qual é o lugar para as indagações nesse contexto? Em que medida a educação escolar corrobora para uma concepção de história como sequência linear de fatos que dispensa as crianças de qualquer empatia e mesmo de cogitar poder ocupar o lugar de quem a narra? Em que permite às crianças, com suas indagações, inaugurar rachaduras onde possam penetrar feixes de luz?

A modernidade colocou em pauta a temática da infância ao reconhecer a sua especificidade, forjada a partir daquilo que se distingue da vida adulta e desde então as crianças e a especificidade da infância vêm se tornando objeto de diferentes campos disciplinares. Pode-se dizer que já contamos com um significativo acúmulo de conhecimento sobre as crianças e suas infâncias. Mais recentemente, inclusive, há todo um esforço do campo interdisciplinar dos estudos da infância em afirmar o lugar de sujeito histórico e social das crianças, dotadas de agência e de voz, a exemplo dos trabalhos de Maria Cristina Soares de Gouvea (2011), Lúcia Rabello de Castro (2008), Anete Abramovicz e Fabiana de Oliveira (201), dentre outros.

Há, no entanto, ainda, uma significativa distância entre reconhecer a criança como aquela que tem voz e enuncia sobre o mundo social, e o efetivo reconhecimento da legitimidade daquilo que a criança tem a dizer e da singularidade do seu modo de olhar. Lúcia Rabello de Castro (2008) em suas pesquisas vem constantemente denunciando que o ponto de vista das crianças sobre a história, sobre o social e mesmo sobre suas próprias experiências, via de regra, tem sido narrado pelos adultos, que se arvoram a serem os seus tradutores e intérpretes. Uma história que não inclua o ponto de vista das crianças, diz a autora, será

sempre uma história incompleta, na medida em que desconsidera uma parte substancial da sociedade, tanto em termos quantitativos, pois as crianças compõem um grande grupo populacional, quanto em termos da especificidade das suas formas de perceber, viver e narrar. Há um ponto de vista que só as crianças podem dar e, sem ele, há uma quebra de alteridade na realidade humana: o que as crianças deixam de dizer são modos de ser e de nos ver, que jovens e adultos deixam de acessar, perspectivas de si.

Um aspecto que queremos trazer para o debate, neste texto, refere-se ao lugar da memória enquanto construção singular que tece elos com a história social e cultural, nos moldes que sistematiza Ecléa Bosi (1987; 2003). Há um crescente reconhecimento das narrativas memorialísticas como fonte historiográfica e, nessa linha, já circula uma significativa produção dedicada às memórias da infância, como por exemplo, o trabalhos de Cristina Laclette Porto (2010). No entanto, quando garimpada essa vasta produção, percebemos que se trata de memórias de infância narradas por adultos, isto é, é na condição de adultos que os sujeitos evocam as suas memórias. Inquestionável a importância dessa rememoração, na medida em que com ela se descortinam aspectos da história e da infância que alargam nossa compreensão sobre ambas, tanto quanto coloca em tela uma experiência singular de alteridade que consiste na percepção, por parte do adulto, de que a infância nos habita na condição de memória e nos mínimos gestos daquilo que nos tornamos.

Ao longo dos estudos que resultaram na pesquisa que aqui trazemos parcialmente, nenhum texto foi encontrado por nós focando memórias de infância narradas pelas próprias crianças. Dentre os poucos textos encontrados relacionando infância e memória, tendo por foco as crianças, grande parte falava da importância da memória na retenção das aprendizagens, a exemplo dos trabalhos de Rosani Teixeira et alii (2011) e Andreia Cardoso et alii (2013). É como se a memória, enquanto faculdade humana de significação do vivido, não pertencesse às crianças. Corroborando com isso, a grande maioria dos textos encontrados sobre memória têm por narradores os idosos, o que nos sugere que a concepção de memória enquanto acúmulo temporal é bastante dominante.

Insistimos, no entanto, que há uma diferença significativa entre o narrar a infância enquanto memória de um adulto e memórias da infância narradas pelas próprias crianças, na condição de crianças. Pode-se dizer que há toda uma vida de distância entre elas. Os modos de perceber, selecionar, valorar, enunciar o vivido são qualitativamente diferentes. É com essa singularidade – e alteridade – que temos procurado dialogar.

Caixas de memória, narrativas de crianças

Como dito no início deste texto, Cecília é professora de História de turmas de sexto ano do Ensino Fundamental. Dentre seus compromissos docentes está o dever de apresentar a seus alunos concepções de história, memória, registros históricos, fontes de pesquisa. E junto disso, educar as crianças para a compreensão de que a história é produção humana e que as memórias singulares são elos de pertencimento à história cultural. Para instaurar essa discussão, uma estratégia a que a professora recorre há vários anos, é a produção de Caixas de Memória: é solicitado aos alunos que organizem uma caixa com as suas memórias para apresentar à turma num momento posterior. Consolidado como atividade escolar, a produção das Caixas de Memória transformou-se em objeto de pesquisa em torno de algumas questões centrais: como é o processo de fazer as caixas? Que objetos as crianças selecionam? Que temas esses objetos colocam em cena? Que memórias as crianças narram?

O trabalho de campo da pesquisa teve a duração de dois anos consecutivos, reunindo materiais de duas turmas de sexto ano, constituídas por crianças de 10 e 11 anos. Vale dizer que para as crianças a experiência de chegar ao sexto ano, de um modo geral, é uma experiência de mudanças, tanto curriculares, quanto no modo como passam a serem vistos e se verem. No caso desses grupos até mesmo o prédio da escola é outro e não mais aquele onde estudam “os pequenos”. Para pensar esse lugar fluido – de ser criança, mas ao mesmo tempo experimentar a adolescência, lançamos mão do conceito de limiar, lapidado por Walter Benjamin, que nos ajuda a pensar o desenvolvimento humano para além de fases ou etapas estanques, com fronteiras objetivamente determinadas. Ajudando-nos a compreender o conceito benjaminiano, Jeanne-Marie Gagnebin (2014, p. 14) afirma que “o limiar não significa somente a separação, mas aponta para um lugar e um tempo intermediários e, nesse sentido, indeterminados, que podem, portanto, ter uma extensão variável, mesmo indefinida”.

De uma maneira geral, nomeavam-se crianças ou demarcavam esse lugar pela forma como se relacionavam com os objetos trazidos, entre os quais, muitos bichos de pelúcia que davam conforto e segurança ao seu sono, mas em suas narrativas muitas vezes expressões como “quando eu era pequeno” também marcavam esse lugar limiar. Tal apropriação do conceito limiar parece-nos fértil até mesmo para pensar o significado de memória para esse grupo específico de crianças, na medida em que há uma seleção de objetos e narrativas feitas no momento presente, no entanto, a condição de organizar memórias, desloca necessariamente esses objetos para o tempo pretérito do já vivido. Assim, como pondera Gagnebin (2014, p. 14):

O limiar não faz só separar dois territórios (como a fronteira), mas permite a transição, de duração variável, entre esses dois territórios. Ele pertence à ordem do espaço, mas também essencialmente, à do tempo. Como sua extensão espacial, sua duração temporal é flexível, ela depende tanto do tamanho do limiar quanto da rapidez ou lentidão, da agilidade, da indiferença ou do respeito do transeunte.

Realizar o trabalho de campo ao longo de dois anos foi bastante importante pois permitiu uma avaliação do que acontecera com o primeiro grupo, permitindo reorganizações pontuais. Com o segundo grupo, por exemplo, tornou-se importante perguntar também sobre como foi o processo de fazer as caixas, se as mesmas haviam sido feitas sozinhas ou com a ajuda de algum adulto, informação que no primeiro momento fora pouco explorada.

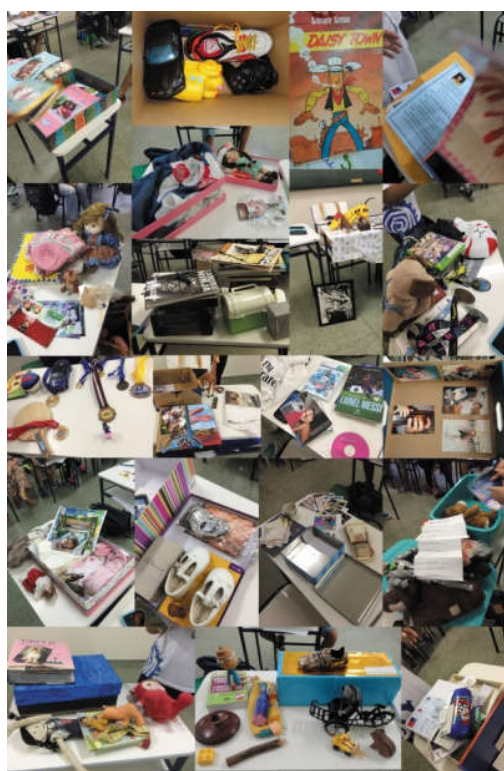
As caixas foram solicitadas dentro de uma atividade a ser feita em casa. Eles deveriam reunir objetos significativos de sua infância e narrar suas memórias para a turma, usando os objetos reunidos na caixa. Foi pedido a todas as crianças que fizessem as caixas, no entanto, a apresentação à turma dessas caixas foi uma atividade facultativa. Quase todos apresentaram. Algumas crianças optaram por não apresentar. As caixas foram apresentadas em sala de aula, durante as aulas de história, com as crianças dispostas em círculo, para que todos pudessem ver e participar daquilo que estava sendo apresentado. Alguns momentos foram marcados por bastante silêncio, onde aquilo que era dito parecia prender a atenção do grupo, alguns objetos despertaram discussões e processos de rememoração em determinados grupos de crianças, com diversas fugas do tema exposto. Nesses momentos, foi necessária uma intervenção pedindo novamente atenção àquilo que era dito pelos colegas. Algumas crianças estavam loucas para contar sobre aquilo que haviam selecionado e outras não queriam apresentar, mas o fizeram mesmo assim – alguns optaram em contar apenas para a professora.

As apresentações foram gravadas em áudio e fotografadas, quando autorizadas pela criança e pela família. Durante as apresentações, foram feitas perguntas sobre os objetos que eram mostrados, sendo que uma das perguntas se manteve fixa: qual era o objeto mais importante da caixa? Também as crianças que assistiam às apresentações participavam trazendo perguntas e compartilhando lembranças com os colegas. Muitas situações narradas remetiam a experiências compartilhadas por alguns colegas da turma, sendo por eles complementadas.

Levadas sob várias formas (caixas, mochilas, latinhas, etc.), as caixas cuja feitura contaram com ajuda de um adulto – em sua maioria, as mães – continham mais objetos relativos aos primeiros anos das crianças; as que foram feitas apenas pelas crianças tinham por critérios de escolha aquilo que as crianças consideravam representá-las. Dentre os objetos trazidos pelas crianças haviam aqueles que pareciam ser comuns a todas as caixas, por

exemplo, apareceram muitas coisas relativas ao nascimento como a primeira roupa usada pela criança, a pulseira trazida da maternidade, fotos de recém-nascido ou bebê, suvenires das viagens que fizeram (estes variavam entre fotos, brinquedos, moedas da Disney, pedras e coisinhas que acharam nos lugares que visitaram), os livros prediletos, os brinquedos favoritos, objetos que usavam para dormir – como bichos de pelúcia e cobertores – medalhas de campeonatos, jogos de vídeo game e celulares.

Figura 1 - Alguns dos objetos que fizeram parte das caixas



Fonte: arquivos da autora.

Levaram também objetos que lembravam daqueles que haviam morrido como fotos de animais de estimação ou presentes dados pelos avós. Várias fotos serviram como disparadoras das narrativas das crianças, pois as mesmas lembravam acontecimentos diversos. Alguns objetos representaram desejos das crianças e não necessariamente a memória de uma situação vivida, como, por exemplo, um boto de madeira levado pela Luiza para marcar a viagem que ela sonha em fazer pelo Pantanal, ou os postais da Maria, que sonha em morar fora do Brasil. Como um novelo desenrolado por Teseu, no labirinto do Minotauro, as lembranças das

crianças, a medida em que eram narradas iam conduzindo pelos diferentes caminhos da memória.

Observar os objetos e a maneira como a narrativa de alguns deles se desenvolvia ajudou a pensar naquilo que torna um objeto histórico e na importância que tem o interlocutor nesse processo. Para tanto, um fragmento de Walter Benjamin (1995, p. 36) nos fornece algumas pistas:

Place de la Concorde: obelisco.

Aquilo que há quatro mil anos foi sepultado ali está hoje no centro da maior de todas as praças. Se isso lhe fosse profetizado – que triunfo para o faraó! O primeiro império cultural do Ocidente trará um dia, em seu centro o monumento comemorativo de seu reinado. Que aspecto tem, na verdade, essa glória? Nenhum dentre os dez mil que passam por aqui se detém; nenhum entre dez mil que se detém pode ler a inscrição. Assim toda a glória cumpre o prometido, e nenhum oráculo a iguala em astúcia. Pois o imortal está aí como esse obelisco: ordena um trânsito espiritual que lhe ruge ao redor, e para ninguém a inscrição que está ali sepultada é de utilidade.

Nem todo objeto, em si, é um objeto histórico. Ele precisa contar uma história. E, para tanto, precisa ser indagado por quem se relaciona com ele, os seus contemporâneos. No fragmento de Benjamin, por exemplo, um objeto histórico perde seu significado no dia a dia à medida que as narrativas sobre ele se perdem. Ele está presente, mas as pessoas passam por ele sem enxergar sua existência. Para Benjamin, a história relaciona o vivido com aquilo que é narrado. Assim, ao estar lá e não ser percebido, o obelisco acaba por perder o seu significado. Portanto, para Benjamin, o ato de narrar e o significado que as coisas ganham no contexto social é que vão atribuir a um objeto o seu valor histórico. Mesmo as pequenas coisas, quando dotadas de uma narrativa, adquirem novos contornos e passam a fazer parte das histórias de vida dos indivíduos. Ou seja, os objetos não falam por si, precisam ser interpelados, olhados, indagados para que se tornem objetos históricos. Na contramão da indiferença dos automóveis que circundam o obelisco da *Place de La Concorde*, no fragmento de Benjamin, o objetivo da pesquisa era convidar as crianças a olharem os objetos que selecionaram e extrair deles fragmentos de sua própria história.

Assim, as caixas de memórias das crianças, para olhares desavisados, que não conhecem as histórias que estão por trás dos objetos que os meninos selecionaram como elementos condutores de suas narrativas, podem parecer simplesmente um amontoado de quinquilharias. No entanto, brinquedos velhos, livros amassados, panfletos, cartas, pedrinhas e celulares descarregados ganham novos contornos ao serem narrados, aquilo que para o desavisado pode não ter nenhum significado ou valor, ganha um novo contorno à medida que

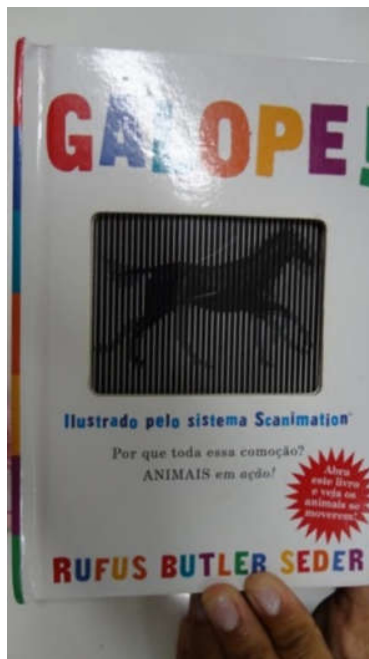
ficamos sabendo das histórias que carregam dentro de si – o que era quinquilharia se mostra como relicário.

Figura 2 - O relicário de quinquilharias



Fonte: arquivo da autora.

Figura 3 - O livro que se cala



Fonte: arquivo da autora.

Duas situações são exemplares para compreender esse limite. Uma delas refere-se à narrativa que faz com que alguns objetos crescessem na fala das crianças, porque foram muito indagados, como, por exemplo, o *ticket* de um parque de diversões guardado pela Luna e o diálogo que se criou em torno dele:

Luna - E também teve um dia que eu e a Clarinha jogamos no Hot Zone e a gente pagou quatro brinquedos e só deram um *ticket* pra gente. Foi bem engraçado [fala rindo].

Cecília - Você guardou porque foi erro da máquina?

Clara explica, do fundo da sala, que elas queriam andar em um brinquedo mais caro, mas a Luna cismou em ganhar *tickets* e no final só ganharam um. As duas falam rindo.

Aqui, o pedacinho de papel, que fica dentro da latinha levada pela menina, ganha um novo contorno, ele remete não só a sua história, mas uma lembrança compartilhada com sua amiga. Um dia que as duas se divertiram juntas e que para ajudar a lembrar a menina guarda aquele pedacinho de papel. Diferentemente, outra situação nos mostra que alguns objetos, assim como o obelisco mencionado no fragmento de Walter Benjamin, tem sua história reduzida quando as narrativas sobre os mesmos não acontecem, isto é, quando não há indagações sobre o mesmo – neste caso, inclusive, a indagação do lugar do pesquisador. É o caso do livro levado pela Maria Clara.

Maria Clara - [...] esse livro aqui eu acho que todo mundo tem.

Vários estudantes falam “eu tenho esse livro”.

Maria Clara - Todo mundo quando era pequeno tinha esse livro.

Vozes - Caraca! Eu lembro. Eu tinha.

Júlia - Ah tá... conheço.

Vozes falando sobre o livro e falando quem tinha e quem não tinha.

Maria Clara - É... é isso.

Esse caso é bastante significativo, pois como a própria Maria Clara apontou, o livro era conhecido entre a maioria dos colegas e, mesmo aqueles que não o tiveram, enunciaram que o reconheciam, como foi o caso da Júlia. No entanto, não perguntei mais sobre o livro e, principalmente, por que eles achavam que era um livro importante a ponto de um grupo todo ter acesso. Esse livro, mesmo fazendo parte das memórias da Maria Clara e de um coletivo, acabou sem voz, sua narrativa desconhecida e as histórias que ele contém, impossíveis de acessar. Apenas praticando um processo de distanciamento sobre o campo é possível alcançar o entendimento de que, quando certas perguntas não são feitas, alguns objetos permanecem mudos.

Poder-se-ia dizer que o fato de ser um livro que muitos tinham remeteria a uma experiência de consumo cuja lógica é a da descartabilidade, ou seja, o valor do objeto estaria no próprio ato do seu consumo. Ao longo da pesquisa percebemos que esses limites não são tão simples quanto parecem. Há uma complexidade que faz contraste entre os objetos que evocam a memória de um outro, que não apenas daquele que o levou, e aqueles que se emudecem diante da falta de perguntas sobre ele. Essa falta de perguntas só foi percebida quando olhamos novamente para o campo da pesquisa e percebemos o momento do vivido.

Outros objetos muito facilmente atribuíveis ao mundo do consumo, como *tablets* e celulares trouxeram uma série de indagações, sendo ressignificados como objetos de memória. Aquilo que a indústria pensou como um elemento a ser descartado, nas mãos e olhares das crianças, com as histórias narradas, se tornou aquilo que ocupa um papel especial na lembrança de cada um. Exemplo disso, o caso do Vitor, que levou todas as caixas de seus celulares antigos e *tablet*. Questionado pela turma sobre o significado de guardar esses objetos que não o representavam, foi o único a propor refazer sua caixa, no entanto, mantendo esses objetos na segunda versão da sua caixa de memórias. Situação semelhante acontece com Manuela, que narra o momento em que ela presenteia o irmão com o celular velho, momento marcado de afeto em que por trás do objeto torna visível as histórias humanas:

Manuela - Não é um Nokia... Ah, o meu? Eu tinha um celular da Nokia, só que aí era aniversário do meu irmão e meu irmão estava enchendo o meu saco, ou o da minha mãe, estava enchendo o saco de todo mundo da casa pedindo um celular. Aí eu tinha dois, porque eu ganhei esses dois. Aí minha mãe: “filha”. “Quê?” Eu estava com sono. “Quê?”. “Filha, já que é aniversário do seu irmão, você podia dar o seu celular pra ele”. Aí eu: “tá bom”. Aí minha mãe fez um esquema todo lá pra poder chamar meu irmão, aí ele... [...] Aí minha mãe fez um esquema todo pra chamar meu pai... O meu pai, meu irmão. Aí, eu sentei né, porque minha mãe estava tomando banho, aí eu sentei assim na privada com o celular (refaz a cena para a turma). Foi assim. Aí ele: que foi? Eu: é seu aniversário, né? Aí ele: é. Aí eu: toma. Aí ele: ah, obrigado. Aí minha mãe: como assim só obrigado? Aí ele: pá! Pulou em cima de mim e eu quase caí da privada junto com ele.

Cecília - Ele está com quantos anos, Manu?

Manuela - Seis.

Cecília - Seis?

Manuela - E tipo, ele pesa vinte e nove quilos.

Pedro Magalhães - Se duvidar ele tá quase do meu tamanho.

Cecília - Nossa... Caraca, Pedro!

Menino - Por que você não estava sentada no sofá, na cadeira?

Manuela - Porque minha mãe estava tomando banho e minha mãe também queria dar. Entendeu?

Assim, os relatos das crianças trouxeram elementos que nos permitiram olhar com mais cuidado a história e a narrativa daqueles que compõem uma enorme parcela de nossa população e aos quais muitas vezes é negado o direito de memória, pois essa é entendida

apenas como um acúmulo de tempo vivido e não como intensidade de experiências. Com suas narrativas as crianças nos convidaram a pensar sobre os mais diferentes temas, falaram das diferentes possibilidades do nascer – os partos, as adoções e os rearranjos familiares – e também quiseram dizer sobre a morte, tema tabu quando relacionado à infância. Pessoas da família e animais já falecidos, objetos que foram guardados porque quem os deu já não vive mais. Perceber que a história de cada um antecede ao seu nascimento, na medida em que alguns registros já contam sobre a sua espera, perceber que esses que não vivem mais seguem agora como memória nas suas narrativas. Esteticamente um conceito de história fora sendo construído, tanto no encontro com as memórias deles guardadas e narradas pelo outro – como, por exemplo, do tempo em que eram bebês – de uma memória que é social, isto é, daquilo que somente o outro pode dizer de mim, quanto na produção de narrativa a partir de um novo olhar para objetos que, agora sabem, contam sobre eles.

Debruçarem-se sobre objetos comuns a uma geração, complementarem as histórias uns dos outros a partir do que se tornava comum, apresentar aos colegas parte daquilo que consideram a “sua” história, confrontar-se com o que não é reconhecido pelo outro como sendo “seu”. As caixas de memórias dispararam as mais diferentes narrativas, dando a ver que as crianças são não só agentes históricos, como também sujeitos capazes de serem portadores de memória, pois, como diz Ecléa Bosi (2003, p. 53), o lembrar não é somente um *trabalho sobre o tempo*, o que coloca as crianças em suspeição, uma vez que são seres de pouca idade, mas é um trabalho sobre *o vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo*. Por isso mesmo, há formas de lembrar e narrar a infância, que só podem ser feitas pelas próprias crianças.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICZ, Anete e Oliveira, Fabiana de. “A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção”. *Revista Educação UFSM*. v. 35, n. 1, 2010. P. 39-52.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas vol. I*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Obras escolhidas vol. II*. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

_____. *O tempo vivo da memória*. Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRECHT, Bertold. *Poemas*. 1913-1936. São Paulo: Editora 34, 2000.

CARDOSO, Andreia Martins de Souza; SILVA, Mônica Marins da e PEREIRA, Mônica Medeiros de Britto. Consciência fonológica e a memória de trabalho de crianças com e sem dificuldades na alfabetização. *CoDAS*. 2013, vol.25, n.2, pp.110-114.

CASTRO, Lúcia Rabello de. A politização (necessária) do campo da infância e da juventude. *Psicologia Política*, v. 14, 2008. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/rpp/seer/ojs/viewarticle.php?id=32&layout=html>>. Acesso em: 10 set. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordaza aos educadores. In: *e-Mosaicos*, v. 5, n. 9, 2016.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Entre a vida e a morte. In: OTTE, George et al. *Limiares e Passagens em Walter Benjamin*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

GOUVEA, Maria Cristina S. de. “Infantia: entre a anterioridade e a alteridade”. In: *Educação e Realidade*, v. 36, n. 2, 2011.

KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

PENNA, Fernando de Araújo. ‘Escola sem Partido’ como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). *Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez: ANPUH SP - Associação Nacional de História - Seção São Paulo, 2017.

PORTO, Cristina Laclette. *Álbuns de retratos, infâncias entrecruzadas e cultura lúdica: memória e fotografia na Brinquedoteca Hapi*. (Tese de Doutorado) Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2010.

SCHUBSKY, Cecília de Miranda. *Relicários e quinquilharias: caixas de memória e narrativas de crianças*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 10 set. 2018.

TEIXEIRA, Rosani Aparecida Antunes et al. Capacidade de memória medida por testes de retenção espacial da bateria neuropsicológica computadorizada de Cambridge em um grupo de crianças e adolescentes brasileiros. *Dementia & neuropsychologia*, 2011, v. 5, n. 2, p. 129-134.

Acessibilidade e Cultura: a construção de um instrumento de desenho universal para aprendizagem no Museu do Amanhã

*Debora Feldman Pedrosa Mascarenhas*³²

A garantia do direito de acesso à cultura para pessoas com deficiência promove uma nova dinâmica no universo da arte e das manifestações culturais, uma vez que acolhe e celebra a diversidade de nossa sociedade e elimina as barreiras de atitude que ainda existem, mas que devem ser superadas por ações afirmativas.

Viviane Panelli Sarraf (2016, p. 152)

O relatório analítico do censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2012, p. 6) informa que 23,9% da nossa população possui algum tipo de deficiência, e 1,4% são pessoas com deficiência intelectual, perfazendo o total de 638.484 pessoas com deficiência intelectual³³ no Brasil.

O amparo legal das pessoas com deficiência está bem regulamentado. Em 2008, na Organização das Nações Unidas (ONU) foi assinada pelo Brasil e por mais de 190 países, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. No Brasil este documento teve força

³² Psicóloga pela UFRJ, Especialização em psicopedagogia diferencial pela PUC-Rio e Mestrado em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Vinculação Acadêmica: Universidade Federal Fluminense – Mestrado em Diversidade e Inclusão.

³³ Segundo Milan et al. (2013, p. 3), atualmente, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) entende a deficiência intelectual numa perspectiva multidimensional, funcional e bioecológica, que é “caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais”. Além da AAMR, a Classificação Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde 10ª edição - CID 10 e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição – DSM-5, adotam as definições propostas pela AAMR, ainda que de tenham uma abordagem mais organicista da deficiência intelectual.

de emenda Constitucional³⁴ e, posteriormente saiu em Decreto Presidencial nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Segundo estes documentos:

Artigo 1 - Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza **física, mental, intelectual ou sensorial**, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Mais que pontuar os “tipos” de deficiência, destacamos o processo que culminou na assinatura deste importante documento e que vem guiando a lógica de abordagem da pessoa com deficiência: a visão social da deficiência.

Os anos 80 foram marcados por importantes mudanças para as pessoas com deficiência: 1981, a ONU dedicou-o à pessoa com deficiência, trazendo mais visibilidade à luta, já bastante aquecida naquele momento. A história do movimento político das pessoas com deficiência, segundo Bezerra (2015), Brasil (2010), Maior (2015) e Fernandes (2012) foram unânimes em destacar a visão social sobre a deficiência em detrimento à visão médica. A visão social da deficiência assume papel preponderante na transformação do olhar alteritário. Ressaltamos que grande parte deste avanço devemos às próprias reivindicações, críticas e ao protagonismo das pessoas com deficiência na luta e no movimento das pessoas com deficiência.

A visão social da deficiência constrói um olhar multidisciplinar que direciona seu foco para a relação da pessoa com deficiência no mundo. Uma pessoa com deficiência não é deficiente em si, mas, na medida que as outras pessoas, o ambiente, ou a cidade, não o incluem. Inclusão esta, que poderá ser facilitada na medida da acessibilidade, ou seja, na medida que criamos instrumentos, adequamos as condições ambientais para que as dificuldades das pessoas com deficiência possam ser atenuadas ou extintas. Assim, o foco deixa de ser a deficiência em si e passa para o social e sua capacidade de incluir, segundo Bezerra (2016) em sua apresentação no Programa Café Filosófico, diz³⁵: (transcrição livre)

A pessoa com alguma deficiência era vista como alvo de uma tragédia pessoal, um infortúnio e merecedor de comisseração e piedade. O que prevalecia era a visão médica, o que se via era a lesão que o acometeu e o transformou em deficiente. O termo lesão, de origem inglesa é *empairment*. Nos anos 70 e 80, o modelo social

³⁴ Para que uma Convenção Internacional seja assinada com força de emenda constitucional é preciso, atender os termos do § 3º artigo 5º da Constituição Federal (CF), segundo o qual: “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais”.

³⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mfbEFaoTBlo>>. Acesso em: 2 set. 2018.

desconecta lesão e deficiência. Lesão é algo objetivo e a deficiência é uma experiência. É o modo como uma lesão impacta na performance do indivíduo na sociedade. E, a performance daqueles indivíduos no mundo, depende não apenas daquela lesão, mas fundamentalmente do tipo de ambiente que acolhe ou não a particularidade daquela lesão. A deficiência é relacional.

A legislação brasileira, em especial Lei Brasileira da Inclusão³⁶ (LBI) reflete a visão social da deficiência, na preocupação de identificar barreiras e apoios necessários ao melhor desempenho da pessoa com deficiência no mundo. Feminella e Lopes (apud SETUBAL, 2016, p. 15) em comentários à LBI, nos aponta:

Nessa perspectiva, afirma-se que a deficiência em si não “incapacita” o indivíduo e sim a associação de uma característica do corpo humano com o ambiente inserido. É a própria sociedade que tira a capacidade do ser humano com suas barreiras e obstáculos, ou com a ausência de apoios.

A visão social da deficiência também trouxe contribuições à deficiência intelectual, pois abandonou-se a perspectiva quantitativa, (deficiência leve, moderada, severa e profunda) para uma perspectiva funcional. Perspectiva esta, que trouxe a possibilidade de buscar nas pessoas com deficiência intelectual capacidades e funcionalidades, identificando barreiras e construindo caminhos na direção da acessibilidade. Segundo Fernandes

Anteriormente as pessoas com deficiência intelectual eram avaliadas somente pelo coeficiente intelectual e a partir daí enquadradas em critérios de educáveis ou treináveis. Sem dúvida suas vidas eram marcadas desde o início se iriam ou não para instituições segregadas ou de atendimento de escolarização. As novas concepções propõem agregar à avaliação do coeficiente intelectual, a avaliação das capacidades adaptativas para definir os suportes necessários à funcionalidade da pessoa com deficiência intelectual (2012, p. 100).

Assim, a visão social da deficiência transforma amplamente o foco da discussão da pessoa com deficiência, que até então estava centrada na lesão ou na incapacidade para, enfatizar a relação da deficiência no ambiente e sua funcionalidade. A inclusão e a visão social apoiadas na legislação trazem consigo a discussão de questões como a acessibilidade, desenho universal e tecnologia assistiva.

³⁶ Lei Brasileira da Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Acessibilidade e Desenho Universal

Na LBI a acessibilidade é entendida como viabilidade de acesso e quebra ou redução de barreiras existentes na garantia de acesso e de direitos. A acessibilidade, para Feminella (2016, p. 29) é também princípio e direito. Enquanto princípio, a acessibilidade é espinha dorsal, transversal na LBI e perpassa todos os direitos. Enquanto direito, a acessibilidade precisa estar presente em todos os momentos da aplicação da LBI, como também fundamentar as demais normas derivadas da LBI.

O desenho universal, segundo a LBI, é uma teoria de concepção de espaços, produtos, serviços e informação, partindo do princípio de acesso universal. A tecnologia assistiva, por sua vez, são presentificados por instrumentos que viabilizam a acessibilidade. A acessibilidade, o desenho universal e a tecnologia assistiva são garantidos pela legislação para fins de quebra de barreiras, acesso a direitos, à inclusão e à garantia da cidadania. Vejamos o Art. 3º da LBI (grifo da autora)

Art. 3º - Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

O Desenho Universal, segundo Santos (2015, p. 17) nasce no campo da arquitetura sob princípio do acesso universal, onde todos os objetos e espaços devem ser construídos para atender simultaneamente a todas as pessoas, com diferentes características e impedimentos, de maneira confortável e promovendo a autonomia. O princípio do desenho universal da arquitetura em associação com as pesquisas científicas da neurociência sobre a aprendizagem, são as bases sob as quais nasce Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O DUA parte também da perspectiva social da deficiência, onde a dificuldade de aprendizagem está no ambiente e que devem ser minimizadas ou eliminadas as barreiras. O DUA, propõe em acordo com as pesquisas da neurociência, um processo de identificação e eliminação de barreiras através de diversos instrumentos que promovam a aprendizagem. Segundo Bock (2018, p. 150)

O DUA dialoga de maneira muito congruente com o campo dos DSE³⁷ e com o modelo social de deficiência, pois estão alinhados com a premissa de que se faz necessário transferir a carga de responsabilidade dos estudantes no que se refere às adequações e às adaptações para os ambientes e contextos de aprendizagem.

O DUA visa oferecer aprendizagem buscando beneficiar diferentes perfis de alunos. apresentando informação sob diferentes linguagens e formas. O DUA compreende que pessoas/alunos são diferentes e, com distintas formas de aprendizado. Assim a flexibilização e a adaptação para construção dos instrumentos são diretrizes valiosas que devem estar a serviço de minimizar as barreiras e promover a maximização do aprendizado de forma individualizada e para todos os alunos.

O DUA pode ser compreendido com uma tecnologia assistiva, ou seja, como estratégia de quebra de barreiras que busca o acesso às informações, ambientes e serviços. Os recursos acessíveis que promovem inclusão e acesso de pessoa com deficiência intelectual à informação não tem se mostrado assunto frequente Bock (2018) em sua pesquisa sobre a

³⁷ Disability Studies in Education.

produção científica de DUA, nos anos de 2011 a 2016, aponta uma concentração de produção na América do Norte e uma reduzida produção científica sobre o tema no Brasil.

Assim como a discussão conceitual do DUA, em especial, a metodologia de elaboração dos recursos e textos segundo o DUA mostra-se ainda mais restrita. Há poucas referências sobre metodologia e construção de material didático em DUA. Sobre a produção de documentos, temos Muñhoz (2011) e Mascarenhas e Tabak (2012)³⁸, que fazem referência às questões formais de elaboração de materiais como: orientações de ortografia, gramática, vocabulário, estilo, imagens, tipografia, composição, paginação e enquadramento do texto e sobre a estrutura de construção de texto, particular e específica. É importante ressaltar que a construção de textos em linguagem simples, segundo Mascarenhas e Tabak (2012) não se trata de criar um resumo, tampouco estratégia de redução do texto ou conteúdo original. Um texto em linguagem simples segue sobretudo diretrizes de objetividade, simplicidade e linguagem visual. O documento em DUA deve garantir a personalização e, adequação às especificidades e individualidades dos públicos-alvo, pois não devemos esquecer que esta é uma estratégia de quebra de barreiras para promover o acesso à informação. Mascarenhas e Tabak (2012, p. 4) afirmam: “Apostamos e acreditamos no texto acessível como uma forma fundamental de acesso às informações. Acesso este, que é veículo de quebra de preconceitos e garantia de direitos”

O Center for Applied Special Technology (CAST)³⁹ é uma organização não governamental dos Estados Unidos da América, formada por pesquisadores que vem produzindo materiais e fomentando o debate sobre o DUA. Para o CAST⁴⁰ as diretrizes do DUA para a elaboração de recursos instrumentais passam pela compreensão de que pessoas/alunos são diferentes e com distintas formas de aprendizado. A flexibilização e diversificação da oferta de informação são também diretrizes importantes e, que estão à serviço de minimizar as barreiras e promover a maximização do aprendizado para todos os alunos. Segundo Rose et al. (2014), a construção de materiais em linguagens diferentes são estratégias que frequentemente se mostram eficazes para atingir as redes neuronais envolvidas no processo de aprendizagem.

³⁸ Orientações gerais para da construção de textos de leitura fácil, Movimento Down, 2012. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2013/10/orientacoes-gerais-da-construcao-de-texto-de-leitura-facil-no-movimento-down/>>. Acesso em: 2 set. 2018.

³⁹ Disponível em: <www.cast.org>. Acesso em: 2 set. 2018.

⁴⁰ CAST, UDL at A glance. 2010 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bDvKnY0g6e4>>. Acesso em: 2 set. 2018. CAST, UDL: Principles and Practice, 2010. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=pGLTJw0GSxk&t=11s>>. Acesso em: 2 set. 2018. CAST UDL: Reducing Barriers, 2013, Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xTShQyw3m80>>. Acesso em: 2 set. 2018.

Os instrumentos disponíveis de DUA em linguagem simples têm sido construídos como estratégia de acesso à informação e construção de autonomia para pessoas com síndrome de Down na Fundacion Síndrome de Down de Madrid e na Down Espanha. Munhoz (2011) aposta na estratégia de textos informativos como importante recurso de tecnologia assistiva em DUA para a promoção de autonomia e independência de jovens com síndrome de Down na Espanha.

Como vimos, no Brasil, a discussão do DUA é reduzida, mas destacamos que já há dois documentos construídos em cenários diferentes. A possibilidade de aplicação do DUA tem sido, segundo Bock (2018, p150) utilizada como instrumento de desenvolvimento e respeito às diferenças pessoais em diferentes espaços. “O DUA permeou os estudos nas variadas aplicabilidades apresentando recursos, estratégias; enfim, demonstrando modos de realizar práticas pedagógicas que não normalizam mas possibilitam que o estudante encontre o seu modo de participar, e isso é uma expressão da ética do cuidado a ser incorporada no Ensino Superior.” É válido ressaltar ainda, que o instrumento de acessibilidade do DUA não tem caráter escolar, e sim de acesso à informação em espaços diversos.

Os dois documentos construídos no Brasil, de acordo com as diretrizes do DUA, são sobre saúde e direitos, conteúdos que carregam consigo barreiras de conteúdo e complexidade desde sua origem. Os documentos: Ministério Público do Trabalho e os direitos dos trabalhadores⁴¹ e Cuidados de saúde às pessoas com Síndrome de Down⁴² foram os primeiros documentos governamentais/oficiais do Brasil. A escassez de informação e de instrumentos de desenho universal nos mostra o quanto se faz necessário aprofundar as discussões sobre acessibilidade, DUA e deficiência intelectual. Um documento em DUA vem sendo elaborado no Museu do Amanhã no Rio de Janeiro sobre uma de suas instalações: o Cosmos.

Sobre o Museu do Amanhã

O Museu do Amanhã foi aberto ao público em 17 de dezembro de 2016. Em sua publicação sobre os 365 primeiros dias⁴³, o museu informa que neste período 1.311.308 pessoas visitaram o museu, dos quais 41% da cidade do Rio de Janeiro, 40% de visitantes de

⁴¹ MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO – PCD LEGAL. O Ministério Público do Trabalho e os Direitos dos Trabalhadores. Vitória: Ministério Público do Trabalho, 2014.

⁴² BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Estratégicas. Cuidados de Saúde às Pessoas com Síndrome de Down. Ministério da Saúde, Secretaria à Atenção à Saúde, Departamento de Ações Estratégicas, 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

⁴³ O Amanhã é hoje. Disponível em: <<https://museudoamanha.org.br/sites/default/files/O%20Amanhã%20é%20hoje.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2018.

outros Estados do Brasil, 17% de outras cidades do Estado do Rio de Janeiro e 3% de outros países. Foram mais de 50.000 pessoas recebidas no programa educativo desenvolvido pelo Museu, dos quais, 31.000 alunos em 825 grupos de escolas. Do público geral recebido, foram contabilizadas de 3.878 pessoas com deficiência, o que corresponde a 0,29% do total de visitantes neste primeiro ano de funcionamento.

Um importante equipamento de cultura, o Museu do Amanhã foi um catalisador da revitalização do território historicamente degradado do Porto do Rio de Janeiro. Com uma arquitetura impactante, este museu de ciências trouxe em sua agenda de discussão, o debate sobre o mundo e sobre cada um de nós. Segundo Oliveira (2015, p. 12):

O Museu do Amanhã é um museu de ciências diferente. Um ambiente de ideias, explorações e perguntas sobre a época de grandes mudanças em que vivemos e os diferentes caminhos que se abrem para o futuro. O Amanhã não é uma data no calendário, não é um lugar aonde vamos chegar. É uma construção da qual participamos todos, como pessoas, cidadãos, membros da espécie humana (OLIVEIRA, 2015, p. 12).

O percurso narrativo do Museu se passa em cinco instalações: Cosmos, Terra, Antropoceno, Amanhãs e Nós. Cada espaço guiado por uma pergunta, respectivamente: Cosmos: de onde viemos?; Terra: quem somos?; Antropoceno: onde estamos?; Amanhãs: para onde vamos?; Nós: como queremos ir? A construção desta narrativa com o visitante se inicia pelo Cosmos e assim, pela compreensão de que pertencemos ao Cosmos numa dialética nada concreta, ou seja, o Cosmos é grandioso e diminuto; concreto e invisível; diverso e complexo. “Uma totalidade evolutiva, que em muito nos ultrapassa, nos abrange e nos constitui” (OLIVEIRA, 2015, p. 13).

O Cosmos, a primeira instalação do Museu do Amanhã é apresentada ao visitante por um filme de 12 minutos que traz consigo o desafio de tratar do tema “de onde viemos”? Através de uma linguagem sensorial e poética, a instalação do Cosmos nos instiga a pensar sobre a origem do mundo, nossa origem e os avanços da ciência.

Nela o visitante se verá imerso na projeção em um duomo com 360° percorrendo galáxias, no coração dos átomos e no interior do Sol. Assistirá à formação da Terra, ao desenvolvimento da vida e ao pensamento manifestado pela arte (OLIVEIRA, 2015, p. 13).

A provocação impactante e subjetiva do Cosmos pode ser, um conteúdo mais difícil para pessoas com deficiência intelectual, e, se assim for, indagamos se um instrumento em DUA poderia facilitar o acesso e informações ao Cosmos? Um material de tecnologia assistiva, e portanto acessível, poderia diminuir as barreiras comunicacionais e trazer mais

informação às pessoas com deficiência intelectual sobre a instalação do Cosmos? Ou ainda, seria possível transformar conteúdos tão sutis e complexos em um instrumento de DUA?

Iniciamos o desafio de transformar uma linguagem de imagem em movimento do filme Cosmos, com conceitos complexos como o que é o Cosmos e qual a implicação de cada um no Cosmos? Partimos do roteiro do filme apresentado a seguir:

Somos o vazio. Somos tempo e espaço. Somos luz. Somos energia. Somos matéria. Somos átomos. Somos o Universo. O Universo está constantemente se desdobrando. Se desdobrando em matéria, e matéria se desdobrando em vida. Vida que é mutação e evolução. Vida que se desdobra em instinto. Vida que se desdobra em pensamento. Pensamento que imagina o Universo. Somos vida. Somos ritmo e movimento. Diversidade. Palavra e silêncio. Somos memórias. Conhecimento. E invenção. Somos Terra. Somos o Universo se desdobrando. Se desdobrando em matéria, matéria em vida, vida em pensamento. Somos o pensamento que imagina o Amanhã, Amanhã que é aqui e agora.

Como início de trabalho, este roteiro parecia uma barreira intransponível: transformar tais conceitos complexos em instrumento de tecnologia acessível de DUA. Mas, como acreditamos que mesmo conceitos complexos podem ser transformados com os princípios do DUA, e que tampouco precisam ser reduzidos para que sejam oferecidos em formato acessível, o seguinte texto foi elaborado:

Você já pensou de onde vieram todos os seres humanos? Todos os seres vivos? Pessoas e bichos? E, todas as coisas do Universo? Não? Então você é nosso convidado!!!

Vamos entrar numa sala redonda que fala sobre estas perguntas. Vamos assistir um filme. Este filme se chama Cosmos e foi feito pelo diretor Fernando Meirelles.

Você sabe o que é Cosmos? A palavra Cosmos significa muita coisa... Cosmos é o conjunto de tudo que existe. Tudo mesmo! Todas as coisas, desde as mais pequenas, que não conseguimos ver (que se chamam partícula subatômicas) até as coisas maiores, que são as estrelas e os planetas do universo. Todos os seres humanos, a natureza, cada um de nós fazem parte do Cosmos. Mas não é só isso... O cientista Luiz Alberto Oliveira diz: "O Cosmos não tem começo e nem fim." Sabe porque?

Os planetas, as pessoas, os animais, a luz, o frio, o calor, as palavras, a música, o silêncio, o movimento, e tudo que os homens produzem, tudo que olhamos e que vivemos, tudo isso é o Cosmos. E tudo mais o que você imaginar, também é parte do Cosmos. Nosso pensamento também é parte do Cosmos. O pensamento do ser humano criou também muitas outras coisas mais no Cosmos. E, tudo isto está em movimento, nada está parado. O Cosmos está sempre em movimento. E sempre em harmonia, em equilíbrio. Como se fosse uma dança perfeita, sem ninguém cair, nem errar o passo. E ainda mais, cada um pode dançar a sua dança. Porque cada um é diferente do outro. Cada um gosta de um tipo de musica, não é? E todos dançam, sem atrapalhar o outro. Assim, tudo e todos somos parte do Cosmos. Você também!!

E, se já aprendemos que cada um de nós é uma parte do Cosmos, também somos todos responsáveis pelo Cosmos. Somos responsáveis pelo Cosmos e também podemos sofrer as consequências do que os outros podem fazer no Cosmos. Se destruímos uma parte do Cosmos hoje, se não ajudarmos na harmonia e no equilíbrio e na paz, o que poderá acontecer? O filme do Cosmos é um portal Cósmico, que vai fazer você sentir e pensar sobre você no mundo, nesta imensidão do Cosmos... Você no mundo e como cada um quer que continue a ser este Mundo. Vamos ver o filme? Vamos ao portal Cósmico?

Este foi o primeiro texto. O caminho para a construção do instrumento de tecnologia assistiva deu seu primeiro e importante passo, a base sobre a qual partimos para as validações, paginações, seleção de imagens, e muitas outras validações, até a versão final sobre o Cosmos do Museu do Amanhã. Uma estrada longa, diversa e múltipla. Um processo de elaboração que carecerá de muitos olhos, muitas mãos e muitos intelectos, só não podemos prescindir da participação fundamental de jovens com deficiência intelectual, pois como nos lembra, o lema da Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência: nada sobre nós, sem nós!

Referências Bibliográficas

BEZERRA, Benilton. *Café Filosófico, TV Cultura 2016*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mbfEFaoTBlo>>. Acesso em: 2 set. 2018.

BOCK, Geisa Leticia Kempfer, GESSER, Marivete, NUERNBERG, Adriano Henrique. *Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016*. Revista Brasileira de Educação Especial, 24(1), pg143-160, 2018

BRASIL. *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. MARTINS, Mário Cléber; JÚNIOR Lanna (Comp.). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

BRASIL. *Cartilha do Censo 2010 – Pessoa com Deficiência*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República da República, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2016.

BRASIL. *A Convenção sobre Direitos das Pessoas Com Deficiência comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sdpcd-novos-comentarios>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. *Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao-sdpcd-novos-comentarios.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL. *Cuidados de Saúde às Pessoas com Síndrome de Down*. Ministério da Saúde, Secretaria à Atenção à Saúde, Departamento de Ações Estratégicas, 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. *Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down*. Ministério da Saúde, Secretaria à Atenção à Saúde, Departamento de Ações Estratégicas, 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CHANGE PEOPLE. *How to make information accessible*. Disponível em: <<https://www.changepeople.org/getmedia/923a6399-c13f-418c-bb29-051413f7e3a3/How-to-make-info-accessible-guide-2016-Final>>. Acesso em: 2 set. 2018.

DEAN, Bryan. UDL: Revolution by Design 25. In: GARDNER, Emmett; HARDIN, David. *Implementing Universal Design for Learning*. Johns Hopkins University, Columbia, MD, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Frederic_Fovet/publication/319321554_UDL_Beyond_the_classroom_-_A_UDL_audit_of_disability_service_provision/links/59a47aaea6fdcc773a37439e/UDL-Beyond-the-classroom-A-UDL-audit-of-disability-service-provision.pdf>. Acesso em: 2 set. 2018.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Tradução de Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade. Disponível em: <www.defnet.org.br>. Acesso em: 20 nov. 2016.

ESPAÑA. *Lectura Fácil Guías prácticas de orientaciones para inclusión educativa Colección Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa*. Cgpoie Ministério de Educación, Cultura y Deporte Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Disponível em: <<http://blog.educalab.es/cniie/wp-content/uploads/sites/3/2015/05/LECTURA-FÁCIL.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

FEMINELLA, Ana Paula; LOPES, Laís de Figueiredo. Disposições gerais: da Igualdade e da não Discriminação e cadastro-inclusão. In: SETUBAL, Joyce Marquizein; FAYAN, Regiane Alves Costa (Orgs.). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada*. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. *Acessibilidade e Inclusão Social*. Rio de Janeiro: Ed. Descubra, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar de Educação Básica 2013: resumo técnico*. Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> Acesso em: 18 nov. 2016.

LUZ, Madel Terezinha; SAMPAIO, Rosana Ferreira *Funcionalidade e incapacidade humana: explorando o escopo da classificação internacional da Organização Mundial*. In: *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, março de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2009000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 2 set. 2018.

MAIOR, Isabel Maria. *Café Filosófico, TV Cultura 2016*. Disponível em: <<http://www.institutocpfl.org.br/cultura/2016/06/20/deficiencias-e-diferencas-com-izabel-maria-maior-versao-tv-cultura/>>. Acesso em: 2 set. 2018.

MASCARENHAS, Debora Feldman Pedrosa; TABAK, Sheina. *Orientações Gerais da Construção de Texto de leitura Fácil Movimento Down*. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2013/10/orientacoes-gerais-da-construcao-de-texto-de-leitura-facil-no-movimento-down/>>. Acesso em: 23 out. 2016.

MILAN, Queila Guise et all. *Deficiência intelectual: doze anos de publicações na base SciELO*. In: Rev. Psicopedag [online], 2013, v. 30, n. 91. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000100008>.

Acesso em: 23 out. 2016.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO – PCD LEGAL. *O Ministério Público do Trabalho e os Direitos dos Trabalhadores*. Vitória: Ministério Público do Trabalho, 2014.

MOVIMENTO DOWN. *Desenho Universal para livros Didáticos oficina Brasileira*. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Manual-FINAL-bibliografia.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

MUÑOZ, Oscar Gracia. *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Disponível em: <http://www.sindromedown.net/adjuntos/cPublicaciones/124L_lectura.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2012.

MUSEU DO AMANHÃ. *Museu do Amanhã: o amanhã é hoje*. Um giro pelos primeiros 365 dias. Disponível em: <<https://museudoamanha.org.br/sites/default/files/O%20Amanh%C3%A0%20%C3%A9%20hoje.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

OLIVEIRA, Luiz Alberto. *Museu do Amanhã*. 1. ed. Rio Janeiro: Edições de Janeiro, 2015.

RAYMOND, Ellen. *Conferencia proferida no V Congresso Internacional Educação, Inclusão e Inovação*. Lisboa, 7 jul. 2017.

ROSE, David; RALABATI, Patti; MEO, Grade. The Five Phases of the UDL Implementation Process: Tools to Guide Your Journey. In: GARDNER, Emmett; HARDIN, David. *Implementing Universal Design for Learning*. Johns Hopkins University, Columbia, MD, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Frederic_Fovet/publication/319321554_UDL_Beyond_the_classroom_-_A_UDL_audit_of_disability_service_provision/links/59a47a6fdcc773a37439e/UDL-Beyond-the-classroom-A-UDL-audit-of-disability-service-provision.pdf>. Acesso em: 2 set. 2018.

SANTOS, Monica Pereira dos. Desenho Universal para a Aprendizagem. In: MOUSINHO, Renata et al. (Org.). *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas*. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

SARRAF, Viviane Panelli; OLIVEIRA, Alann Scheffer. Do direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer. In: SETUBAL, Joyce Marquezim; FAYAN, Regiane Alves Costa (Orgs.) *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada*. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

Reflexões sobre os 10 anos de implementação das Bibliotecas Parque de Medellín, Belén e Santo Domingo Savio (España)

Marisa S. Mello⁴⁴

Introdução

Colômbia. Medellín. Imagens em diferentes períodos do tempo.

Em 24 de março de 2007, foi realizada a cerimônia de abertura da Biblioteca Parque⁴⁵ Santo Domingo Savio⁴⁶, a essa altura denominada Biblioteca España Santo Domingo Savio, em homenagem ao governo espanhol, que, via empresa Telefónica, doou 125 mil euros para a Biblioteca.⁴⁷ O evento contou com a participação do Rei da Espanha e de sua comitiva. Com isso, foi montado um esquema de segurança oficial e protocolar, com um enorme contingente de policiais. Houve apresentação de teatro da Corporación Nuestra Gente, entre outras, voltadas para o Rei e sua comitiva.

Um ano depois, no dia 13 de março de 2008, foi inaugurada a Biblioteca Parque Belén⁴⁸. O evento de abertura foi voltado para os habitantes do local. Como a biblioteca da Comfenalco, localizada do outro lado da mesma praça, atendeu a região durante o período da obra, no dia da abertura foi realizado um ato simbólico de transferência de parte dos livros da biblioteca que havia no Parque Belén para a nova biblioteca. Entre uma biblioteca e outra foi formado um cordão humano e os livros foram passando de mão em mão até chegar ao novo destino⁴⁹.

⁴⁴ Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-doutoranda PNPd CAPES Programação de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da UFF. Área de pesquisa: estudos culturais. Temas: intelectuais, literatura e práticas de leitura em bibliotecas.

⁴⁵ Na Colômbia, o projeto é conhecido pelo nome de Parque Biblioteca, mas como temos a versão brasileira Biblioteca Parque, foi adotada essa.

⁴⁶ Com um custo avaliado em 15.000 milhões de pesos colombianos, equivalente a aproximadamente 15 milhões de reais.

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.portafolio.co/economia/finanzas/donacion-telefonica-entrega-125-000-euros-442362>>. Acesso em: 15 set. 2017.

⁴⁸ Com um custo de 15.368 milhões de pesos colombianos, para a construção de quinze edifícios articulados em três praças.

⁴⁹ Disponível em: <<http://www.elcolombiano.com/cultura/el-parque-biblioteca-es-de-todos-en-belen-GE2170811>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

O primeiro evento chama a atenção por ser voltado para os visitantes que vieram de fora, enquanto em Belén a cerimônia foi voltada para a comunidade que recebeu a biblioteca. Essas duas imagens sintetizam o quanto os dois processos, inseridos no mesmo projeto, elaborado pela mesma Prefeitura, foram diferentes. Enquanto a Biblioteca Parque Belén surgiu de uma demanda da comunidade, que foi incorporada no processo de planejamento, construção e implementação da mesma, no caso da Biblioteca Parque Santo Domingo os moradores não demandaram o equipamento, tampouco foram incorporados no processo.

Dez anos depois, em 24 de março de 2017, a Biblioteca Santo Domingo Savio (Espanha) estava fechada⁵⁰. De sua estrutura, praticamente só restam as fundações; a fachada se foi e está rodeada por tapumes. Em realidade, a biblioteca está fechada desde agosto de 2014, mas já apresentava danos em sua estrutura desde 2012. De 8 a 16 de março de 2018, em outro lado da cidade, serão realizadas diversas atividades em comemoração aos dez anos de implementação da Biblioteca Belén, entre elas uma exposição com fotografias e vídeos e um encontro para debater como tem sido a apropriação das primeiras cinco Parque Bibliotecas pela comunidade. É visível o quanto a Biblioteca é um espaço cultural frequentado pelos moradores desse território, desde crianças e jovens até adultos e idosos. As áreas em torno da biblioteca e em volta do espelho d'água, na parte da tarde, costumam estar ocupadas por jovens, e as salas de leitura e os outros espaços da biblioteca estão marcados por múltiplos usos e por uma diversidade de perfis sociais e etários. O que aconteceu para que esses dois espaços culturais – parte de um mesmo contexto, de um mesmo projeto político e encaminhados na gestão do mesmo Prefeito – tivessem destinos tão diferentes passados dez anos? Este artigo procura contribuir para uma reflexão crítica acerca desse processo.

Antes de nos aproximarmos do caso de cada biblioteca, é necessário contextualizar a cidade de Medellín, onde elas se inserem.

⁵⁰ Disponível em: <<https://noticias.caracoltv.com/medellin/piden-redisenar-la-biblioteca-espana-otrora-simbolo-de-la-cultura-en-medellin>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Figura 1 - Biblioteca Parque Santo Domingo Savio (Espanña)



Fonte: ver nota de rodapé⁵¹.

⁵¹ Foto1: em 2007, a inauguração contou com a presença dos Reis de Espanha. Foto: Guillermo Ossa, El Tiempo. Foto 2: em 2007, a Biblioteca se converteu num símbolo da transformação social de Medellín, obtendo reconhecimento internacional. Foto: Guillermo Ossa, El Tiempo. Fotos 3-4: desde abril de 2013 começaram a ser identificados problemas na fachada, por vários meses a Biblioteca ficou coberta com lonas negras, enquanto eram avaliados os danos e a reforma necessária para reabrir o espaço. Fotos: Guillermo Ossa, El Tiempo. Fotos 5-8: a biblioteca permanece fechada, com sua estrutura toda aparente. Fotos: Guillermo Ossa, El Tiempo. Disponível em: <<http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/biblioteca-espana-a-traves-de-los-anos-80996>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

Figura 2 - Biblioteca Parque Santo Domingo Savio (Espanña)



Fonte: ver nota de rodapé⁵².

⁵² Fotos 9-14: imagens ao redor da biblioteca tiradas em setembro de 2017. Fotos da autora, pesquisa de campo em Medellín.

Figura 3 - Biblioteca Parque Belén



Fonte: ver nota de rodapé⁵³.

⁵³ Foto 1: evento de inauguração da biblioteca em 2008, cordão humano para passagem de livros da Biblioteca da Comfenalco para a Biblioteca Parque. Foto: Facebook Parque Biblioteca Belén. Disponível em: <<https://www.facebook.com/197135687011415/photos>>. Acesso em: 5 nov. 2018. Fotos 2-3: evento de inauguração Biblioteca Parque Belén em 2008. Foto: Adriana Betancur. Foto 4: Praça, entrada da Biblioteca, em 2008. Foto: Diana Moreno. Foto 5: vista aérea dos edifícios que compõem a biblioteca (2007-2008). Foto: Diana Moreno. Foto 6: Espelho d'água que compõe o pátio interno da biblioteca (2007-2008). Foto: Diana Moreno. Foto 7: fachada da Biblioteca Parque Belén em 2008, ano de sua abertura. Foto: Diana Moreno. Foto 8: pátio interno da Biblioteca (2008). Foto: Diana Moreno. Disponível em: <<http://arqa.com/edicioni/al/medellin-r/biblioteca-belen>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

Figura 4 - Biblioteca Parque Belén



Fonte: comemoração de 10 anos da Biblioteca Parque Belén, 2018⁵⁴.

⁵⁴ Folheto com a programação. Foto: Facebook Parque Biblioteca Belén. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ParqueBibliotecaBelen/photos/a.197150840343233/1708112375913731/?type=3&theater>>. Acesso em: 9 nov. 2018.

Medellín no século XXI

Do ponto de vista macro, a sociedade contemporânea pode ser caracterizada por uma transferência dos monopólios que estavam concentrados no Estado para a iniciativa privada; pelo aumento da concentração de renda; pela experiência de aceleração do tempo e compressão do espaço; por desenvolvimentos territoriais desiguais; pela ampliação da participação da sociedade civil nas políticas públicas; e pelo uso sistemático das tecnologias de informação e da comunicação.

Medellín é uma cidade historicamente vinculada à violência e ao narcotráfico, marcada por um acelerado processo de urbanização ao longo do século XX, caracterizado por territorializações e desterritorializações, nos termos de Haesbaert (2014), que têm como resultado, entre outros efeitos, a migração massiva do campo para os centros urbanos. Nas palavras de Jaime Bornacelly (2015, p. 66), “a estrutura urbana resultante de estos procesos para Medellín, es la de una ‘ciudad por partes’, constituida por unas centralidades reguladas y planificadas y, por periferias donde prima la informalidade, la desigualdade y la ilegalidad”. Os Planos de Ordenamento Territorial (POT) dos últimos quinze anos beneficiaram especialmente os setores de construção, imobiliário e o setor financeiro, e houve pouca alteração da injustiça socioespacial, que se manifesta na desigualdade econômica e na segregação espacial (GONZÁLEZ apud BORNACELLY, 2015, p. 67).

A construção de edifícios monumentais na cidade se insere em um contexto de intensos processos de urbanização. Faz parte da estratégia para gerar empregos e enfrentar as crises periódicas do capitalismo, marcado pela apropriação privada da riqueza através de investimentos públicos e táticas de marketing urbano destinadas a mudar a imagem da cidade para torná-la um destino competitivo para os investimentos e para o turismo (MONTROYA apud BORNACELLY, 2015). No entanto, as desigualdades sociais persistem, e dados oficiais da Prefeitura de Medellín (2004) indicam que quase 80% das famílias ganham até 3 salários mínimos (18,9% ganham menos de 1 salário; 35,9% até 2 salários; e 23,9% de 2 a 3 salários). É uma cidade paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que está entre as mais desiguais do mundo, é uma das regiões da América Latina com maior crescimento econômico nas áreas metropolitanas. Ou seja, ainda que tenha conseguido reduzir o percentual de pobreza absoluta (de 25% para 16,1%), mantém quase inalterados os índices de desigualdade entre ricos e pobres (BORNACELLY, 2015, p. 71-73).

Na década de 2000, Medellín deixou de ser considerada a cidade mais violenta e insegura do mundo para tornar-se a mais “inovadora”, do ponto de vista da cidade contemporânea global hegemônica. Por isso, de 2005 a 2010, Medellín recebeu diversos prêmios – seja para edifícios, como a Parque Biblioteca Santo Domingo Savio (Espanha), para políticas e para a própria cidade, especialmente de instituições ligadas ao capital financeiro⁵⁵. Nos últimos quinze anos, também se verifica um considerável aumento nos investimentos em cultura e educação, conhecido localmente como política de inversão.

A drástica redução do índice absoluto de homicídios nas duas primeiras décadas do século XXI também levou a cidade a ser considerada um exemplo nacional e internacional de política pública de segurança e convivência. No entanto, o Observatorio de Seguridad Humana de Medellín (OSHM) aponta que os fatores relacionados com a redução do índice de homicídios em quase 90% se aproximam mais do nível de controle ou disputa territorial entre os grupos armados ilegais e a acordos de divisão territorial entre eles. Esse controle territorial se estabelece através da coerção e proteção violenta às relações políticas e econômicas que não buscam enfrentar o Estado, como fazia a Insurgência Armada, mas substituí-lo em algumas funções (GÓMEZ, 2013 apud BORNACELLY, 2015, p. 78).

Ademais, a partir de uma visão ampliada do conceito de violência, que atua nos níveis subjetivo, objetivo e simbólico, o filósofo Slavov Zizek (2007, p. 18) afirma que a redução da violência a seu aspecto físico diretamente visível, a que o autor define como violência subjetiva, é uma distorção ideológica, uma vez que no nível objetivo está o funcionamento do sistema econômico e político, uma violência mais invisível, pois é vista como o estado normal das coisas, que “[...] sustenta a normalidade do nível zero contra a qual percebemos algo como subjetivamente violento”. A violência simbólica se apresenta na linguagem e em suas formas, e impõe certo universo de sentido. Segundo o autor, não podemos compreender adequadamente uma sem a outra, pois elas são complementares. A atitude liberal dominante em relação ao tema é opor-se a qualquer tipo de violência: a física e direta – dos extermínios em massa e assassinatos – e a violência ideológica – como o racismo, a incitação ao ódio e a discriminação sexual.

Os liberais defendem que o mercado e a responsabilidade social não se opõem, e que ao se reunirem podem se beneficiar mutuamente. O problema é que esse retorno para a sociedade é gerado por condições precárias de emprego e soluções no âmbito da iniciativa

⁵⁵ Entre outros, ganhou os prêmios: pelo Sistema de Bibliotecas, o Global Knowledge Partnership (2007); de cidade mais inovadora pelo Urban Latin Institute (2013); e o Lee Kuan Yew World City Prize (2016), conhecido como o Nobel das Cidades.

privada. Desta maneira, os grandes combates ideológicos devem ficar para trás e dar lugar à gestão e administração especializadas (pós-política), cujo objetivo principal seria a regulação da segurança e do bem-estar das vidas humanas, definida por Foucault como biopolítica. O que move o motor desta sociedade despolitizada, socialmente objetiva e com uma administração especializada é o medo, elemento constituinte fundamental da subjetividade contemporânea. Isso se deve a uma percepção de que a maior parte dos conflitos existentes hoje é motivada pela intolerância, mais do que pela desigualdade, exploração ou injustiça. “As diferenças políticas – diferenças condicionadas pela desigualdade política ou pela exploração econômica – são naturalizadas e neutralizadas em ‘diferenças culturais’, ou seja, em diferentes ‘modos de vida’ que são algo dado, inultrapassável” (ZIZEK, 2007, p. 115).

Os governantes de Medellín no século XXI aderiram ao modelo de cidade espetacularizada que marca a passagem do século XX para o século XXI, ainda que intitulem esse processo de urbanização social. Ao mesmo tempo, a participação política democrática tem se ampliado, caracterizada pelo aumento da presença da sociedade civil nas políticas públicas e pelo crescimento das chamadas instituições participativas (AVRITZER, 2007, p. 443). É justamente nessa tensão entre a participação e a espetacularização que as primeiras Parques Biblioteca são projetadas e implementadas.

Política de bibliotecas na Colômbia e Parques Biblioteca em Medellín

A década de 2000 foi marcada por grandes investimentos nas bibliotecas públicas, especialmente no projeto das Bibliotecas Parque, com o fim de impactar os territórios com altos índices de violência e baixa qualidade de vida. Nesse período, foi criada a Secretaria de Cultura Ciudadana (2000); elaborado o Plano Nacional de Leitura e Bibliotecas (2003-2010); criado o Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín (2006); organizada a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (2010); bem como modificações na Lei de Bibliotecas Públicas (2010); o Plano Nacional de Leitura e Escrita (2010-2014); e aprovada a Política Pública do Sistema de Bibliotecas Públicas e Unidades de Informação e Gestão do Conhecimento (2015), entre outros dispositivos legais. O Plano Nacional de Leitura e Bibliotecas, e posteriormente o Plano de Leitura e Escrita, é uma corresponsabilidade entre as esferas da administração pública. O Governo Nacional (federal) é responsável pela dotação, formação e promoção; o Governo Departamental (estadual) coordena a Rede de Bibliotecas Públicas e financia parte da Rede; e o municipal é responsável pelo espaço físico, funcionamento e sustentabilidade das

bibliotecas. Para se ter uma noção da atual situação da Colômbia em relação à quantidade de bibliotecas públicas, reproduzo os dados coletados por Adriana Betancur.⁵⁶

La Red Nacional de Bibliotecas Públicas está compuesta en total por 1.444 bibliotecas, distribuidas en 1.283 bibliotecas municipales, 19 departamentales, 118 rurales y 24 ubicadas en comunidades étnicas.

Contudo, o país também possui outras modalidades de bibliotecas, tais como mistas, privadas, populares e comunitárias. A maioria dos planos nacionais, estaduais e municipais relacionados à política de bibliotecas públicas, à informação, à leitura e escritura se fundamentam nos princípios da Declaração da Unesco para as Bibliotecas Públicas (1994) e outras declarações recentes no âmbito do CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe) e da IFLA (Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias).

A criação das Bibliotecas Parque em Medellín ampliou o conceito de biblioteca, convertendo-as em centros culturais para o desenvolvimento social, o encontro cidadão, atividades lúdicas e educativas, conteúdos e tecnologias digitais e o fortalecimento das organizações de bairro (GRISALES, 2014, p. 176).

Conforme os Lineamientos Político Culturales del Plan de Desarrollo Cultural de Medellín 2009-2020, os eixos programáticos do projeto são (OLIVEIRA, 2011, p. 177):

- Desenvolvimento humano sustentável.
- Diversidade cultural.
- Dimensão social do conhecimento, da informação e da leitura.
- Plataforma tecnológica e conectividade.
- Participação cidadã e comunitária.
- Comunicação para o desenvolvimento e trabalho em rede.
- Empreendimento das comunidades (CEDEZO) + Banco de Microcrédito.

O projeto das Parques Biblioteca em Medellín foi elaborado e implementado em sua primeira versão na gestão do Prefeito Sergio Fajardo. Em 2004, foram inauguradas as primeiras quatro Bibliotecas Parque, denominadas Presbítero José Luis Arroyave, San Javier (2006); León de Greiff, La Ladera (2007); Santo Domingo Savio (España) (2007) e Tomás Carrasquilla, La Quintana (2007). A marca desse primeiro momento foram os edifícios arquitetonicamente monumentais. Na gestão seguinte, de Alonso Salazar, inaugurou-se a Parque Biblioteca Belén (2008), que vinha sendo construída na gestão Fajardo. A maior parte dos projetos arquitetônicos desse primeiro momento foram realizados a partir de concursos

⁵⁶ Em texto enviado a mim, por email, pela autora e ainda não publicado quando da entrega deste artigo.

públicos, exceto Belén, cujo projeto foi oferecido pelo governo japonês. O segundo momento, depois de 2010, é caracterizado por construções menos monumentais e abertas ao público: bibliotecas Manuel Mejía Vallejo, Guayabal (2012); Fernando Botero, San Cristóbal (2011); José Horacio Betancur, San Antonio de Prado (2011) e Doce de Octubre (2013).

O Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín é composto por 32 bibliotecas públicas que, segundo dados de 2017 da Prefeitura de Medellín, em um ano recebem 5.300.000 visitantes. Em um dia, as bibliotecas inseridas no Sistema acolhem em média 13 mil visitantes, sendo realizadas 2.900 consultas de informações; oferecidos 2.700 acessos à tecnologia e a informação; emprestados 2 mil materiais a 280 cidadãos; cadastrados, em média, 40 novos usuários para pegar livros emprestados e realizadas 80 atividades (SISTEMA DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS DE MEDELLÍN, 2017).

A Biblioteca Pública Piloto é a gestora do Sistema de Bibliotecas de Medellín e, desde 2006, mediante a figura jurídica de um contrato interadministrativo, passou a estabelecer convênios de associação com os fundos de compensação dos trabalhadores e trabalhadoras (Cajas de Compensación Familiar), Comfama e Confenalco Antioquia, para acompanhar a gestão e operação das Bibliotecas Parque, estabelecendo uma parceria público-privado. Por parte do poder público, participam as Secretarias de Educação e a Secretaria de Cultura. De maneira a incorporar a sociedade civil, foram estabelecidas diferentes mesas de trabalho, compostas por líderes locais, funcionários da Secretaria de Cultura e funcionários da biblioteca, que derivaram em comitês, cujo propósito foi acompanhar a implementação dos serviços e dar prosseguimento ao processo de implementação nas comunidades (GALLEGO, 2014).

Outra articulação público-privada importante nesse processo foi criada em 2009: o Comitê Interinstitucional de Leitura. Com o objetivo de impulsionar políticas públicas de leitura, é composto por membros da administração pública municipal, representantes das bibliotecas, entidades culturais, centros culturais, fundos de indenização (Cajas de Compensación Familiar), universidades, meios de comunicação, agremiações do setor e o Observatório da Leitura de Medellín.⁵⁷

A participação política democrática na Colômbia, que vem se desenvolvendo desde o final da década de 1950, caracteriza-se por dois fenômenos importantes, e semelhantes aos que Avritzer (2007) identifica no Brasil. Um deles é a ampliação da presença da sociedade

⁵⁷ Disponível em: <<http://bibliotecamedellin.gov.co/plan-municipal-de-lectura/aliados/>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

civil nas políticas públicas e outro é o crescimento das chamadas instituições participativas. No caso colombiano, especificamente no caso das políticas públicas do livro, literatura e leitura, o comitê interinstitucional, criado para desenvolver, acompanhar e avaliar as políticas do setor, composto por 32 entidades e instituições, é um exemplo da combinação desses fenômenos. Muitas das entidades da sociedade civil que compõem o Comitê também são executoras de políticas públicas; realizam, em parceria com o Estado, a gestão das bibliotecas, como no caso das Cajas de Compensación, entre outros atores, como os representantes do Estado.

Avritzer (2007, p. 444) destaca que a representação nas instituições participativas é diferente da parlamentar, pois não há o “requisito explícito da autorização” e “não há estrutura de monopólio territorial na representação realizada por atores da sociedade civil, assim como não há o suposto da igualdade matemática entre os indivíduos que dão origem à representação”. Trata-se, portanto, de uma representação pluralista, caracterizada pela “superposição simultânea de diversos tipos de representações [...] sem autorizações e/ou monopólio para o exercício da soberania”. Ao refletir criticamente sobre esse processo, Avritzer (2007, p. 445) reexamina os fundamentos do debate sobre representação para propor um conceito relacional, que dissocia a representação de autorização e a associa a um vínculo simultâneo entre atores sociais, temas e fóruns capazes de agregá-los.

A representação da sociedade civil nas políticas públicas muitas vezes se dá a partir da experiência e do acúmulo de conhecimento na temática em questão. Em geral, essa forma de representação tem sua origem em uma escolha entre atores da sociedade civil, decidida no interior de associações civis. Ao agregar afinidades e interesses parciais acumulados na temática previamente, entre atores que atuam da mesma maneira que ele, propiciam uma forma de representação por escolha que não é uma representação eleitoral de indivíduos ou pessoas, mas torna-se legitimada pelo conhecimento acumulado no tema. Uma vez que o encontro entre representantes eleitos e representantes da sociedade civil em instituições híbridas no campo das políticas públicas é cada vez mais comum, ao invés de nos preocuparmos com a legitimidade dessas novas formas de representação, devemos nos debruçar sobre como deve se dar a sobreposição de formas de representação num sistema político regido por múltiplas soberanias (Avritzer, 2007, p. 459).

Biblioteca Parque Santo Domingo Savio (Espanña)

A Comuna 1, onde está localizada a Biblioteca Santo Domingo Savio (Espanña), compreende dezenove bairros, com uma população de 131.273 pessoas (5% dos habitantes da cidade), classificados nos extratos econômicos 1 e 2, ou seja, 71,2% eram classificados como pobres e 24,9% como indigentes (ALCADÍA DE MEDELLÍN apud BORNACELLY, 2015).⁵⁸ É uma região montanhosa, que apresenta riscos geológicos por ameaças de deslizamentos e vulnerabilidade ambiental. Na segunda metade do século XX, três fatores contribuíram para o aumento populacional desse território: a migração de camponeses em busca de melhores oportunidades, o crescimento da população e os processos de expulsão e desterro devido ao conflito armado nas zonas rurais. A manutenção desses grupos no local explica o aparecimento das primeiras organizações da sociedade civil na Comuna (BORNACELLY, 2015).

O projeto arquitetônico da biblioteca foi selecionado por concurso público, convocado pela Prefeitura de Medellín em maio de 2005, e o vencedor foi Gian Carlo Mazzanti. Três edifícios de quatro níveis, cobertos com pedaços de pedras negras, sobressaem-se diante da arquitetura popular comum ao local.

A construção da biblioteca foi conflituosa desde o início. A partir da pesquisa realizada por Jaime Bornacelly (2015), principalmente com base nas entrevistas de gestores, e outras que realizou com líderes comunitários, é possível perceber os conflitos entre as práticas, experiências e representações feitas pelos governos e pela população. Há, em geral, o posicionamento dos gestores, que definem a inserção da Biblioteca como uma destruição criativa, ruptura radical com o passado daquele território. Outros, em geral os acadêmicos, meios de comunicação e comentaristas, a consideraram uma intervenção moderada e democrática. Um terceiro grupo, composto por moradores e setores mais críticos da sociedade, a percebeu e experimentou como traumática e autoritária ante as necessidades mais urgentes da população do local. Uma crítica comum entre os líderes comunitários é que a decisão de levar a biblioteca a Santo Domingo não foi uma demanda da comunidade, tampouco foi perguntado a ela o que necessitava. E, por último, especialmente crianças e jovens, que a experimentaram como um espaço de esperança e possibilidade (BORNACELLY, 2015, p. 139).

⁵⁸ Disponível em: <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportalDelCiudadano_2/PlanDeDesarrollo_0_15/InformacionGeneral/Shared%20Content/Documentos/comunas/COMUNA1_POPULAR.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2018.

Ainda que os instrumentos formais de participação tenham sido estabelecidos após a decisão do poder público de implementar a biblioteca, como as mesas de trabalho⁵⁹, não foi estabelecida uma relação orgânica com os habitantes daquele território. Foi estabelecido um Pacto Ciudadano de Cuidado y Apropiación de los Parque Biblioteca, acordo entre a comunidade e a Prefeitura, para conservação e bom uso dos espaços públicos. Esse documento está imerso numa tensão entre o textual e as práticas que o sustentam. Segundo González Veléz e Carrizosa Isaza (2011), uma vez que carrega significados diferentes para o poder público e para os habitantes de Santo Domingo Savio. Se para a administração o pacto é uma forma simbólica de incluir a população em termos participativos em torno do espaço público, o termo pacto remete ao mesmo tempo a mais um documento de uma série, por conta da multiplicidade de pactos já existentes e ademais na memória local é associado a conflitos, violências e a necessidade de solucionar algo. Estas estratégias de participação estariam no limite da inclusão-exclusão, uma vez que se mantém presente uma leitura dos setores marginalizados da sociedade como pessoas e espaços relacionados com a ausência, e que, portanto, devem ser transformados, educados, pois não conhecem o espaço público, não sabem como utilizá-lo. É necessário ultrapassar a ideia de que os habitantes devem ser capacitados para exercer a cidadania e a participação. Deve-se reconhecer as histórias, os saberes e metodologias locais para que se efetive a participação.

Em 2005, no terreno escolhido, havia cerca de 126 moradias construídas sob a lógica da autoconstrução e do mutirão, que foram compradas pelo governo municipal e em seguida demolidas. Essa remoção para outras áreas gerou processos de desterritorialização.⁶⁰ A reação da população pôde ser observada em ações coletivas como greves de fome, plantões, atos simbólicos, ações legais e denúncias por escrito e em meio audiovisual. Segundo Jaime Bornacelly, sob o ponto de vista do direito à cidade, trata-se de uma tensão, nos termos do geógrafo David Harvey, entre uma prática destrutivo-criadora e a produção de espaços de esperança:

Esta experiencia podría ser considerada en términos del geógrafo crítico David Harvey, una práctica destructivo-creadora. Para gobernantes, arquitectos y urbanistas representó una ruptura radical con el pasado trágico y violento de Medellín. Para moradores y las voces críticas, su emplazamiento significó excesiva valoración de su externalidad sacrificando su funcionalidad, autoritarismo y

⁵⁹ As mesas de trabalho são espaços de participação comunitária abertos onde se estabelecem acordos, propostas e trabalho articulado nas comunidades beneficiadas pelas Parque Bibliotecas.

⁶⁰ Para Haesbaert (2014), mais do que a desterritorialização desenraizadora, a perda ou desaparecimento dos territórios, ocorrem processos de (re)territorialização, especialmente descontínuos e extremamente complexos.

arrogancia estatal e indiferencia del gobierno local ante necesidades básicas más urgentes de la población⁶¹.

O que mais chamou a atenção, segundo Yasmine Andrea Uribe García, moradora do local, em entrevista para o *El Mundo* em fevereiro de 2017, foram as obras, realizadas em poucos meses, e ruas pavimentadas em uma noite. Havia uma sensação de que aquilo não estava sendo feito como deveria, segundo a moradora.⁶²

Em Santo Domingo Savio, os últimos meses da obra foram de correria. A Prefeitura fez um acordo com o governo espanhol; a empresa doou 125 mil euros para dotar a sala multimídia, o catálogo de consultas e salas multiuso⁶³ e o Rei da Espanha foi convidado para a inauguração da Biblioteca. Foi a vinda do Rei que justificou as obras apressadas ao final e a mudança do nome da biblioteca, que se chamaria Biblioteca Parque Santo Domingo Savio, para Biblioteca Parque España.

Inaugurada a biblioteca em 2007, a população apropriou-se do local, segundo o relato de outra moradora.

A nosotros nos dijeron que esa obra sería un cambio total en nuestras vidas. Y la verdad es que fue así: aunque muchos vecinos al principio fueron reacios con su construcción, después cambiaron de opinión y vieron los beneficios que tenía la Biblioteca para el barrio, para los niños y para nosotros mismos. Ya no éramos conocidos como el barrio de la violencia sino donde estaba la Biblioteca España, y la gente nos veía con otros ojos, como de admiración”, contó Elizabeth Henao, habitante del sector desde hace 57 años, para quien las actividades recreativas enfocadas en los niños y los espacios que había para que pudieran hacer sus tareas eran “una bendición”⁶⁴.

Depois de cinco anos, a biblioteca começou a apresentar sinais de deterioração e problemas em sua fachada. Em 2014, foi fechada devido aos problemas estruturais. A Universidad Nacional realizou um estudo para estabelecer um diagnóstico, concluiu que a Biblioteca não foi construída de acordo com os desenhos estruturais e recomendou que a fachada fosse demolida e reconstruída. A reconstrução da Biblioteca foi avaliada em 11 milhões de pesos colombianos, mas as obras foram interrompidas e jamais retomadas.

⁶¹ Disponível em: <<http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fU4xDslwEPsKS8cqoZQAY8WAhBgYEGqzoGsawUHIpekV8XxaGBALi2VbtmWhRSm0hweegZE8uEFXWp2Wq3U2LXK5kypXsID7fL7INrPDUYqt0P8DwwJe21YXQhvybJ8sykCRwfWNhURC96sudLcfPuLEE6NB6BL5bntsaEx9bQroh6-JbHub1lg7JLYG0gARUtODS9nGiEwRSYSbrl7E1T4c/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

⁶² Disponível em: <<http://www.elmundo.com/noticia/Asi-fuella-peliculade-la-Biblioteca-Espana/47193>>. Acesso em: 15 set. 2017.

⁶³ Disponível em: <<http://www.portafolio.co/economia/finanzas/donacion-telefonica-entrega-125-000-euros-442362>>. Acesso em: 15 set. 2017.

⁶⁴ Disponível em: <<http://www.elmundo.com/noticia/Asi-fuella-peliculade-la-Biblioteca-Espana/47193>>. Acesso em: 17 set. 2017.

Ao analisar os jornais locais no que diz respeito à biblioteca, é possível observar três momentos. Num primeiro momento, em 2005, quando foram apresentados os desenhos arquitetônicos das bibliotecas, o *El Colombiano* noticiou o protesto pacífico de alguns habitantes. Em 2007, em 21 de março, o periódico *El Mundo La Metro* registrava o inconformismo de alguns líderes comunitários de Santo Domingo Savio porque não foram convidados para a abertura da biblioteca. Apenas três meses após a inauguração verificamos um segundo momento, em que são ressaltados aspectos positivos, como o grande fluxo de pessoas que frequentaram as bibliotecas no período das férias escolares, com destaque para Santo Domingo (España). Em 2010, o jornal *ADN* afirmava que Santo Domingo era uma das bibliotecas mais visitadas, graças à sua proximidade do metrocable⁶⁵ e ao grande número de turistas que passaram a visitar o local. Desde 2013, os jornais começaram a noticiar os problemas estruturais na biblioteca, depois o fechamento, e a demanda da comunidade por rapidez, transparência e participação no processo de reforma da biblioteca.

Em junho de 2014, a plenária do Conselho de Medellín debateu a situação geral das Bibliotecas Parque e a conclusão foi que os maiores problemas são relativos a falhas estruturais, mas não se restringem a elas. Também foram apontados o aumento nos custos frente aos valores previstos inicialmente, variações na execução em relação ao desenho original, altos custos de manutenção, problemas de umidade e convênios planejados e não realizados.⁶⁶

Em 20 de outubro de 2015, o jornal *El Colombiano*⁶⁷ anunciava o início da restauração da biblioteca, que mudaria todo o material da fachada, mas manteria o desenho inicial. Na matéria consta que o secretário de infraestrutura de Medellín previa que as obras durariam dezesseis meses e o edifício seria reaberto ao público em fevereiro de 2017. No entanto, os trabalhos foram interrompidos e em setembro de 2017, quando iniciei a escrita deste texto, constatei que nada mais aconteceu no que diz respeito à recuperação da biblioteca.

A Prefeitura afirma que os serviços da biblioteca estão mantidos⁶⁸, espalhados por toda a Comuna 1 e outros bairros vizinhos, em Programas como Biblioteca Fuera de la Biblioteca, Parque al Barrio con Actividades, La Biblioteca en Casa, Tujas Viajeras, Capas Literárias, entre outros. A Biblioteca do bairro chamada Granizal recebeu parte da coleção

⁶⁵ Metrocable é o sistema de transporte teleférico de alta capacidade, que opera no município de Medellín com três linhas, conectando a malha metroviária às regiões mais altas da cidade.

⁶⁶ Disponível em: <<https://www.minuto30.com/el-deterioro-de-los-parques-bibliotecas-no-es-falta-de-mantenimiento-sino-fallas-estructurales/245825/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

⁶⁷ *El Colombiano*, caderno Obras, 22 out. 2015. Pesquisa realizada no acervo da Biblioteca Pública Piloto.

⁶⁸ Disponível em: <<http://www.elmundo.com/noticia/Asi-fuella-peliculade-la-Biblioteca-Espana/47193>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

para consulta e empréstimo. Outra forma de aproximação com a população é o programa Libro Móvil (Livro Móvel), que viaja aos bairros da Comuna Popular para prestar os serviços de sala de leitura, inscrição de novos usuários, empréstimo de livros e devolução de material bibliográfico. Essa atividade é acompanhada pela Hora del Cuento e Talleres Creativos (Hora do Conto e Oficinas Criativas). Esse programa acontece às terças, quintas, sábados e domingos, em diferentes locais da comunidade.

Durante a pesquisa de campo, conversei longamente com o articulador local da Fundación Raton de Biblioteca, entidade que compõe o Comitê Intersetorial, no Centro de Leitura da Fundação no bairro de Guadalupe, também localizada na Comuna 1. Felipe me levou para uma caminhada pela comunidade, quando me impressionou o fato de que inúmeras crianças e mães com quem cruzamos pelo caminho o cumprimentaram pelo nome, demonstrando que o rapaz era conhecido e dominava o território. Conversamos com alguns funcionários de instituições parceiras que atuam no local, como a Corporación Convivamos. Todos afirmaram que a biblioteca Santo Domingo estava mais presente no cotidiano da comunidade depois que o edifício se desmantelou, destacando a importância da articulação local e do diálogo com o território. Inicialmente, afirmaram que, ao sair do edifício da biblioteca e caminhar pelos bairros que antes eram beneficiados com os serviços prestados pela biblioteca, os bibliotecários não só passaram a conhecer melhor as demandas das pessoas do local como também passaram a ser conhecidos, o que fez com que o trabalho que realizam ganhasse mais organicidade.⁶⁹

Ao estar em espaços públicos abertos, a biblioteca alcançou pessoas que antes não frequentavam a biblioteca, seja por falta de tempo, por não dominar os códigos que constituem essa instituição, etc. Isso não ameniza a enorme perda que significou fechar um espaço cujo investimento havia sido tão alto, e que tinha capacidade de atender a um número muito maior de usuários, quantitativamente, bem como abrigar uma diversidade de atividades, inclusive organizadas pelas entidades da sociedade civil que atuam neste território. Esse enraizamento tardio e inesperado demonstra que políticas de diálogo e escuta do território podem e devem ser somadas às políticas desenvolvidas no interior dos edifícios para que se efetuem como espaços de encontro e ofereçam informação pertinente àquele contexto específico.

⁶⁹ Pesquisa de campo realizada em setembro de 2017.

Biblioteca Parque Belén

A Biblioteca Parque Belén, por sua vez, está localizada na Comuna 16 e é enquadrada no estrato 4.⁷⁰ Sua população está estimada em quase 200 mil pessoas. Em comparação com as outras Comunas da cidade, Belén possui uma média favorável de condição de vida. A partir dos anos 1980, a região sofreu um acelerado processo de urbanização, com a expansão da malha rodoviária, a divisão por Comunas e as mudanças na administração política da cidade, com aparição das Juntas Administrativas Locais.⁷¹ Desde então, Belén vem se consolidando como um bairro com forte organização comunitária. O Plano de Desenvolvimento aponta pelo menos 23 organizações sociais funcionando, ainda que haja diferenças de incidência entre elas.

Além de ser um espaço cultural demandado pela comunidade, a gestão do projeto de construção da biblioteca foi realizada por uma parceria entre a Prefeitura, a Comfenalco e a mesa de trabalho.⁷² A mesa de trabalho da Parque Biblioteca Belén funcionou desde a fase projetual de forma efetiva, o que fez com que a comunidade participasse e interviesse na conformação da biblioteca, cuja gestão ficou a cargo da Comfenalco. A Comuna 16 possui poucos equipamentos culturais⁷³, dessa maneira, além dos serviços bibliotecários, a comunidade demandou um espaço para apresentações artísticas.

O conjunto arquitetônico onde a biblioteca está inserida foi projetado pelo arquiteto japonês Hiroshi Naito. Entre as bibliotecas dessa primeira fase, Belén foi a única que não foi resultado de um concurso, mas uma doação do Governo do Japão, através da Universidade de Tóquio. Desta primeira fase de bibliotecas, o desenho japonês é o menos monumental. O conjunto é composto por uma série de edifícios e construções em escala e formato quase residencial, que se agrupam em torno de pátios abertos⁷⁴.

⁷⁰ Medellín divide as Comunas em seis estratos sociais, definidos pela renda da população. A renda mais baixa encontra-se no estrato 1 e a renda mais alta no 6.

⁷¹ Disponível em: <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Documentos/2015/Planes%20de%20desarrollo%20Local/COMUNA%20BELEN%2016.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

⁷² Disponível em: <<http://www.elcolombiano.com/cultura/el-parque-biblioteca-es-de-todos-en-belen-GE2170811>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

⁷³ Salas de cine; carantoña, Teatro al Aire Libre Carlos Vieco; Teatro Universidad de Medellín; Corporación Artística La Polilla, Pueblito Paisa e Centro de Desarrollo Zonal CEDEZO. Disponível em: <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Documentos/2015/Planes%20de%20desarrollo%20Local/COMUNA%20BELEN%2016.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

⁷⁴ Disponível em: <<http://arqa.com/editorial/medellin-r/biblioteca-belen>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

No obstante, señala Olga, “esto es muy bello, pero si no tiene alma se vuelve un elefante muerto”. Hay, entonces, una propuesta de valor. La circulación del conocimiento.

La oferta cultural tiene 45 propuestas, unas semanales, otras mensuales e incluso anuales, como el desfile de mitos y leyendas que hacen el primero de diciembre y en el que desfilan contando los mitos y leyendas de la zona.

Los laboratorios son importantes como una metodología de formación colaborativa. Está, por ejemplo, in Verso, que reúne a inventores y no inventores, para crear contenidos digitales y análogos. Han hecho hasta radionovelas.

La lista de ideas sigue. En la sala Mi Barrio trabajan formación ciudadana. Belén sí tiene quién le escriba es uno de los proyectos que tienen. En la sala japonesa un en lectura y gastronomía en Amar, comer y leer, para recorrer distintas culturas del mundo. Además, hay un trabajo que ellos llaman extramural, es decir, salen del parque con actividades para jalonar los proyectos sociales, para que más usuarios se antojen de visitarlos. En casi cualquier pared o corredor cuelgan exposiciones.

En la sala general varias mesas están ocupadas con hombres concentrados que mueven las fichas de la jared. Darío Molina explica que tienen un “semi-club”, que empezaron de a poquitos, que ya son más de 40 y que le enseñan al que se deje enseñar. En el parque biblioteca, afirma, hay más ajedrecistas que lectores. Él, por ejemplo, va todos los días, menos el domingo⁷⁵.

As primeiras pesquisas sobre o impacto das Bibliotecas Parque foram bastante positivas, conforme os dados de 2008 com usuários das Bibliotecas Parque:

que, em sua grande maioria, frequentam o local diariamente e lá permanecem por mais de uma hora. Revelou também que o acesso à Internet é a atividade mais utilizada: 84% de seus usuários não tinham acesso à Internet antes da inauguração do espaço. Os usuários também não tinham acesso a programas culturais e artísticos (59% que sobem para 72,4% quando se trata de peças teatrais) nem à recreação, sobretudo porque a grande maioria deles residia em áreas com total ausência de políticas públicas. Para uma população de pouco mais de 2.200 mil habitantes, o número de visitantes dos Parques entre janeiro e maio de 2009 é surpreendente: mais de 1.400 mil pessoas.⁷⁶

Existem diversas formas de avaliação sendo desenvolvidas, voltadas para as instalações, as coleções disponíveis e a satisfação dos usuários, entre outros elementos, e o impacto delas na cidade tem sido bastante positivo.⁷⁷ Ainda assim, no interior da Colômbia, dentro da Rede de Cidades Como Vamos,⁷⁸ Medellín é a cidade onde menos pessoas frequentam atividades culturais e a terceira onde menos se lê livros em um ano, de acordo com o resultado das últimas Encuestas de Percepción. Além disso, os recursos destinados à

⁷⁵ Disponível em: <<http://www.elcolombiano.com/cultura/el-parque-biblioteca-es-de-todos-en-belen-GE2170811>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

⁷⁶ Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180303022011164/1920>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

⁷⁷ Para saber mais sobre a avaliação das políticas públicas de bibliotecas em Medellín, ver o resultado da pesquisa publicada em artigo e intitulada “Política pública de biblioteca pública em Medellín: hacia la construcción de una guía de evaluación”. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762014000200004>. Acesso em: 3 mar. 2018.

⁷⁸ Formada por São Paulo, Teresópolis, Ilha Bela, Cáli, Cartagena, Medellín, Rio de Janeiro e Bogotá, com o objetivo de monitorar e aprimorar os indicadores de qualidade de vida nessas cidades.

cultura têm sido gradativamente reduzidos. Se entre 2008 e 2011 a Prefeitura havia destinado 3,2% de seu orçamento para a pasta, entre 2012 e 2015 esse número foi reduzido para 2,8%. Os dados da atual gestão, iniciada em 2016, também apontam para uma redução ainda maior.⁷⁹

Considerações finais: a participação cidadã

As contradições do processo de implementação das bibliotecas são parte das tensões entre o local e o global. Se cada território deve ser priorizado na implementação de um equipamento cultural, o projeto Bibliotecas Parque é fruto de um processo urbano do mundo globalizado onde, segundo Paola Jacques (2004, p. 24), “a cultura vem se destacando como estratégia principal da revitalização urbana pois esses particularismos culturais geram slogans que podem marcar um lugar singular no competitivo mercado internacional, onde cidades do mundo todo disputam turistas e investimentos estrangeiros”. A Biblioteca Santo Domingo Savio (Espanha), por sua característica arquitetônica espetacular e devido à sua inserção no circuito do metrocable, justamente na rota turística do Parque Arví, encaixa-se nessa definição. A hipótese de Paola Jacques, de que existe uma relação inversamente proporcional entre espetáculo e participação popular, é reforçada pelo estudo de caso da Biblioteca Santo Domingo. Mesmo assim, os atores sociais urbanos desse território reverterem parcialmente esse processo ao se apropriarem do espaço, pois é no uso que se inventa o cotidiano (CERTEAU, 2013). Para Paola Jacques (2004, p. 27-28), “somente através de uma participação efetiva o espaço público pode deixar de ser cenário e se transformar em verdadeiro palco urbano: espaço de trocas, conflitos e encontros”.

A inserção da Parque Biblioteca Belén, por sua vez, ainda que marcada pela participação cidadã e da sociedade civil organizada, além de seus impactos positivos no território, somou-se à abertura da Avenida 80, no contexto do projeto que se autodenominou urbanismo social, que resultou na especulação imobiliária do entorno da Biblioteca, que teve a gentrificação da área como um de seus resultados negativos.

A participação advinda da sociedade civil organizada não é suficiente para a construção de um equipamento cultural efetivamente apropriado pelas pessoas. As últimas produções da Secretaria de Cultura de Medellín indicam mais um movimento no que se refere

⁷⁹ Disponível em: <<https://www.medellincomovamos.org/en-medellin-disminuyo-la-inversion-en-cultura-y-la-participacion-de-los-ciudadanos-en-la-agenda-cultural/>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

à participação cidadã, em direção aos territórios onde as bibliotecas se inserem, fazendo um movimento para além de seu espaço físico.

É o caso da equipe da biblioteca La Quintana, que, ao assumir a biblioteca no período de seu sétimo aniversário, em 2013, constatou que havia pouca memória do trabalho da biblioteca nos anos anteriores. Decidiram então promover uma leitura do território – através de caminhadas; da escuta das histórias contadas pelos habitantes. Passaram então a convidar a comunidade a interagir com as zonas verdes ao redor da biblioteca, visando a formação de vínculos com o entorno. A visão da equipe é de um conceito ampliado de biblioteca – de que, além das práticas relacionadas à leitura e escrita de textos, as bibliotecas são espaços para o encontro e interação entre os indivíduos. Nas palavras dos gestores:

Estas no han sido preocupaciones aisladas de lo que se concibe hoy como una biblioteca pública: además de ser espacios en lo que se promueven la lectura y la escritura, estas bibliotecas son reconocidas como lugares para el encuentro, ocioso y productivo; están llamadas a reconocer y fomentar la construcción de conocimientos desde y sobre lo local y a pensarse como parte de un territorio que se configura desde lo público, desde las interacciones diversas entre los individuos, sus saberes, hábitos y deseos (CORREA; VELEZ, 2014, p. 138).

A partir dessa metodologia foram desenvolvidas diversas atividades continuadas com a participação dos usuários da biblioteca, como uma horta coletiva, coleta de imagens do lugar, elaboração de um periódico coletivo, entre outras. Esse movimento em direção ao território deve ser realizado desde a demanda do espaço cultural pelos habitantes, passando pela participação em sua fase projetual e de implementação e culminando em sua manutenção e programação sugerida, incluindo a influência no acervo a ser selecionado.

Por outro lado, as instituições organizadas em torno do livro, da escrita, da leitura e das bibliotecas atuam tanto através do Comitê Interinstitucional, quanto participando da execução das políticas públicas. Dessa maneira, é preciso construir diversas formas complementares de participação democrática nas políticas públicas, sejam elas diretas – tal como a participação cidadã em processos democráticos de consulta e deliberação; indiretas – como a atuação da equipe da Biblioteca La Quintana no território, as pesquisas de percepção e satisfação, bem como outras iniciativas – ou através das organizações da sociedade civil, fóruns, comitês, conferências, etc.

Referências bibliográficas

AVRITZER, Leonardo. Sociedade civil, instituições participativas e representação: da autorização à legitimidade da ação. In: *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 3, 2007, p. 443-464.

BORNACELLY, Jaime. *La producción del espacio bibliotecario*. Un análisis socioespacial del Parque Biblioteca España. Medellín: Universidad de Antioquia, 2015 [maestria en estudios regionales].

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. V. 1: Artes de fazer. São Paulo: Vozes, 2013.

CORREA, Clara Mejía; VÉLEZ, Daniel Gaviria. La lectura del territorio desde las bibliotecas. In: *Las bibliotecas de Medellín conectan territorios: experiencias del Sistema de Bibliotecas Públicas*. Medellín: Alcaldía de Medellín; Tragaluz Editores, 2014. p. 135-144.

GALLEGO, Luz Estela Peña. Pensar y actuar en las bibliotecas públicas. In: *Las bibliotecas de Medellín conectan territorios: experiencias del Sistema de Bibliotecas Públicas*. Medellín: Alcaldía de Medellín; Tragaluz Editores, 2014. p. 9-31.

GONZÁLEZ VÉLEZ, María Eugenia; CARRIZOSA ISAZA, Catalina. Entre la planeación urbana, la apropiación del espacio y la participación ciudadana. Los pactos ciudadanos y el Parque Biblioteca España de Santo Domingo Savio. *Estudios Políticos*, 39, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 2011. p. 117-140. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/11758/20779262>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

GRISALES, Marta Cecilia. Los Parque Biblioteca se consolidan. In: *Las bibliotecas de Medellín conectan territorios: experiencias del Sistema de Bibliotecas Públicas*. Medellín: Alcaldía de Medellín; Tragaluz Editores, 2014. p. 175-179.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade em questão. In: HAESBAERT, Rogério. *Viver no limite*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. p. 53-86.

JACQUES, Paola. Berenstein. Espetacularização urbana contemporânea. *Cadernos PPG-AU/FAU UFBA*, Salvador, ano 2, número especial, 2004. p. 23-29.

OLIVEIRA, Lúcia Maciel Barbosa de. A cidade como projeto coletivo: impressões sobre a experiência de Medellín. *Revista Tempo e Argumento*, v. 3, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180303022011164/1920>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

SISTEMA DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS DE MEDELLÍN. *Bibliotecas Conectando territorios* Medellín, Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín: Alcaldía de Medellín, 2017.

ZIZEK, Slavov. *Violência*. São Paulo: Boitempo, 2007.

Vídeos consultados

Documental | “Biblioteca España sí... pero no así”. *Proyecto Marker*. Publicado em: 29 set. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6XzctMxDIUo&t=287s>>. Acesso em: 16 set. 2017.

El arte de mantener viva una biblioteca cerrada: la historia de 'Parque al Barrio'. *Reddebibliotecas*. Publicado em: 25 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=g6F83DkK-2A>>. Acesso em: 16 set. 2018.

En Rueda de Prensa Sergio Fajaro explica la situación de la Biblioteca España. *Medellín Raíz*. Publicado em: 25 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Cx7S80bEr3E>>. Acesso em: 16 set. 2018.

Fraude arquitectónico en Medellín con la biblioteca *España*. *NoticiasUnoColombia*. Publicado em: 5 mar. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=F125IbaUoPE>>. Acesso em: 17 set. 2018.

La verdad sobre la Biblioteca España según las Investigaciones. *Medellín Raíz*. Publicado em: 24 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3SxVtAibzpo&t=10s>>. Acesso em: 17 set. 2017.

Maravillas de Colombia: Biblioteca España, Medellín. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pft1So0oVls>>. Acesso em: 17 set. 2018.

Polémica en Medellín por daños en la fachada de Parque Biblioteca España. *CM& la noticia*. Publicado em 14 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UxF5wFjGP64>>. Acesso em: 17 set. 2018.

Reparación de Biblioteca España valdría 15 mil millones de pesos [Noticias] – TeleMedellín. *TeleMedellín 20 Años Con Vos*. Publicado em: 22 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NUd0u4O2rWw>>. Acesso em: 17 set. 2017.

Sobre *A número um*, de Raquel de Oliveira: um relato sobre minha experiência docente no Degase do Rio de Janeiro

*Carolina Marques Henriques Ficheira*⁸⁰

Origem do livro: os desdobramentos de uma política pública indireta⁸¹

A Festa Literária das Unidades de Polícia Pacificadora (Flupp) surge em 2012, com a intenção de promover ações culturais em territórios, até então protegidos pelo aparato de segurança do estado do Rio de Janeiro. Como este projeto de segurança pública se torna insustentável e ineficaz, rapidamente a feira literária passa a ser Flupp, descolando o rótulo institucional das “Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs)” para “periferias” como ocorre até os dias de hoje.

O projeto se pauta eminentemente por uso de recursos públicos incentivados, baseados na dedução fiscal das empresas patrocinadoras, que usam parte do seu imposto de renda, alocando-os na Flupp, um evento literário, enquadrado no artigo 18⁸²(FERREIRA; MACHADO, 2011; REIS, 2007) e por isso, passível de todo o valor captado ser provindo de imposto devido. Neste também há o Flupp Pensa, que possui como característica lançar novos autores (poesias, contos, prosas e romances) no mercado editorial. Abaixo colocamos uma tabela comparativa de valores captados que evidenciam a trajetória sólida deste produto cultural desde o momento de sua criação até os dias de hoje. Vale notar que o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) esteve presente em todas as edições ocorridas até o momento e é patrocinador de outros eventos literários de grande porte no país: Bienal Internacional do Livro de São Paulo, Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), Bienal do Livro, Bienal de Curitiba, entre outros, tornando-se uma marca na captação de recursos incentivada para o campo dos eventos literários (REIS, 2007).

⁸⁰ Mestre em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharel em Produção Cultural pela Universidade Federal Fluminense. Doutoranda em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁸¹ Este ensaio surge como resultado da leitura atenta do livro de Raquel de Oliveira, intitulado de *A número um*, para o curso *A literatura brasileira como arte global*, ministrado por Beatriz Resende, cujos teóricos Appadurai, Milton Santos e a própria Beatriz Resende nos auxiliaram a pensar este ensaio.

⁸²As diferenças entre os artigos 18 e 25/26 podem ser consultadas na Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991.

Tabela 1 - Comparativa: Anox Imposto devido x Empresas patrocinadoras

ANO DE EXECUÇÃO	IMPOSTO DEVIDO	EMPRESAS PATROCINADORAS
2012	R\$ 1.650.000,00	BNDES, Itauseg Participações S.A., Vale
2013	R\$ 1.000,00	BNDES, Concessionária da Ponte Rio-Niterói S/A, Concessionárias do Sistema Anhanguera - Bandeirantes S/A, Rodonorte Concessionária de Rodovias Integradas
2014	R\$ 800.000,00	BNDES, Itaú Seguros e Itauseg Participações S.A.
2015	R\$ 1.300.000,00	BNDES, Cia Itaú Securitizadora de Créditos Financeiros, Via Varejo S.A.
2016	R\$ 1.343.053,30	BNDES, Itaú BBA, FINEP
2017	Dado não revelado	BNDES ⁸³

Fonte: Salicnet, 2012-2017. Tabela elaborada pela autora.

Foi a partir desses recursos indiretos que Raquel de Oliveira passou a publicar na Flupp Pensa desde 2013, no qual tem um livro independente, *Só por poesias*. Em 2015 teve seu primeiro romance publicado *A número Um*, lançado pela Casa da Palavra e chancelado pelos curadores do selo Flupp: Écio Salles e Julio Ludemir. Em entrevista⁸⁴ ao *Catraca Livre*, no dia 24 de abril de 2017, Écio ressaltou a formação de novas plateias e autores para o nosso país: “a Flupp surgiu para ser um espaço de formação de novos leitores e autores na periferia das grandes cidades brasileiras. No processo de formação já publicamos 10 livros e revelamos mais de 100 autores das periferias”.

Por onde andou até se tornar escritora

Em *A número Um*, Raquel de Oliveira conheceu as drogas aos 6 anos de idade, ao cheirar cola de sapateiro para não sentir fome; aos 9 anos foi vendida ao Jogo do Bicho por sua avó, na tentativa que ela se tornasse prostituta. Ledo engano, Raquel passa a trabalhar para os bicheiros, que em princípio foi um esquema escravo e após o pagamento do seu custo a seu Amoso, passa a receber pelos seus trabalhos. É ali que desenvolve o raciocínio lógico, importante para o jogo do bicho e para o mercado ilegal. Aprende a ler e a escrever

⁸³ Informação coletada do próprio site. Disponível em: <<http://www.flupp.net.br>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

⁸⁴ Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/mulher-que-chefiou-traffic-na-rocinha-lanca-livro-e-grava-filme>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

sozinha. Aos 12 anos, ganha sua primeira arma. Anos mais tarde, torna-se a mulher de Pará, o homem mais importante do tráfico de drogas da Rocinha, enquanto vivia um romance arrebatador. A perseguição a este grande traficante se daria por seu excesso de exposição midiática, ostentação do tráfico da Rocinha, o que levaria a uma emboscada da polícia por toda a comunidade. Sem querer, mata Beto Brabo, seu fiel escudeiro, num confronto policial. Por conta disso, sob o comando dos Orixás, todos deveriam vestir roupas brancas e carregar uma faixa preta nos braços. Pará atormentado pelo episódio, no momento do seu enterro, solta uma rajada de tiros⁸⁵ assim como seus companheiros que o acompanham.

Neste momento, Pará é televisionado e o reino do tráfico de drogas começa a desandar. A perseguição volta a existir e dessa vez ele consegue fugir, dentro de um caminhão da Centrais de Abastecimento do Estado (Ceasa), e se esconder dentro da Comunidade Engenho Pequeno, em São Gonçalo, até a chegada, 45 dias depois, de sua afilhada Ana Lúcia e sua mulher Raquel.

A operação consistia em que todos fugiriam do Rio de Janeiro com documentos e carros falsos. O esquema se desmorona com a chegada da polícia, matando quase todos. Esta ação ficaria conhecida como Operação Mosaico II⁸⁶, título de um dos capítulos.

Após sua morte, ela se torna a número um do tráfico e vira dependente química. Suas palavras: “E foi assim que, depois de nove meses, eu contava com um movimento de dezenove homens, muitas armas e munição, as dívidas pagas e a Rocinha se mantendo com seus próprios meios. E, agora, dando lucro”.

Após duas tentativas sem sucesso, conseguiu sair do tráfico, passou a frequentar uma clínica de reabilitação. E com ajuda do seu terapeuta se tornou escritora. Graduou-se em Pedagogia e prepara-se para fazer o mestrado.

O romance autobiográfico⁸⁷ possui como característica o não acompanhamento cronológico, o que promove ao leitor uma confusão temporal na sucessão intensiva de fatos, mandados, mortes e tomadas de poder. O livro, de comunicação fácil e sedutora, prioriza a linguagem oral, recheada de expressões idiomáticas provenientes do crime organizado e das periferias, promovendo ao leitor uma aprendizagem de como funcionam as relações nas favelas cariocas e de como funcionam as relações dentro do próprio sistema criminal, uma

⁸⁵Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/12/eu-era-ruim-conta-escritora-que-chefiou-boca-de-fumo-na-rocinha.html>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

⁸⁶Disponível em: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/rocinha-historia-do-crime-na-favela-marcada-pela-disputa-pelo-trafico-3223790.html>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

⁸⁷XV Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC). Experiências literárias textualidades contemporâneas, 2017, p. 3.177. É uma ficção de si, através de relatos vividos, evocando a crítica literária do EU.

sociedade à parte que possui regras rígidas de convivência, onde a morte é a mais-valia nas relações colocadas.

A ambientação do livro me parece tão importante quanto o próprio romance velado entre Bonitona e Pará, ou melhor, entre Naldo e Raquel. Os dois universos que se coexistem na vida retratam questões importantes em nossa sociedade e com profunda delicadeza e clareza, pois a história é narrada de dentro para dentro da comunidade da Rocinha, num evidente diálogo com aqueles que fazem parte deste território. São exemplos disso: plantar na boca, catatau, X9, estar ou não formado. Essas expressões se não estivessem contextualizadas nesse território, seria difícil o entendimento. E assim, essa história é expandida para fora, contada para muitos, através de seu livro, lançado na Flupp, e sendo possível o compartilhamento desses saberes orais e locais.

O amor partilhado por Raquel é contagiante em todo seu enredo. A autora traz o leitor pela mão a fim de compartilhar todas as suas conquistas sexuais e divide conosco este prazer, dolorido e doloroso. Dolorido porque seu gozo está atrelado a chupões que marcam seu corpo na intenção de demonstração de ter um dono, mordidas que machucam seus lábios, puxões de cabelo que a prende. Parece que este sentimento foi construído por uma vida exposta à violência física e emocional desde pequenina quando sua avó a queimou com água quente ou quando lhe dava vinho diluído com açúcar. A vida sem dor parece não ter sentido algum. É dolorosa porque sua relação com Pará é cercada de mortes, fugas, alertas e o uso cada vez maior de cocaína. Raquel preferia ser morta a ser levada por policiais. E por amor a ele, após sua morte, retorna à Rocinha e reintegra o tráfico na região.

Junto com o amor, também existe o ódio, sentimento exercido no ambiente do tráfico de drogas, furtos, cadeias e sistemas de recuperação para menores de idade. O ódio sempre está atrelado de alguma forma à disputa: policial, jogo do bicho, mulher, poder e também aqueles que de certa maneira ferem as regras daquela facção. Junto com o ódio mora a morte, que se esvai rapidamente nesses ambientes.

O livro, que é ambientado nos anos 80, evidencia a formação do Comando Vermelho, vindo diretamente da Ilha Grande e se estruturando naquele território. É nesse ambiente que inicialmente coexistem o Jogo do Bicho e o tráfico de drogas.

O Jogo do Bicho é entendido como contravenção, delito de menor envergadura e é aceito na comunidade. A pedofilia era entendida como princípio. Era comum a compra de meninas de famílias miseráveis ou até moribundas de rua, na tentativa de salvar as famílias com a venda dessas crianças. Também era comum o assistencialismo, especialmente festas infantis, como a festa do dia das crianças, que era chamada de trem amarelo. A outra marca

era a aproximação policial que dava proteção ao jogo de azar e a prostíbulos da região. Tanto que o primeiro namorado e noivo de Raquel era filho de policial, apresentado por seu Amoroso.

Do outro lado, temos a formação e a institucionalização do Comando Vermelho (CV) que possui, desde aquela época, condutas rígidas: aversão à pedofilia, e portanto digno de morte; assistencialismo com doação de cestas básicas, remédio para os idosos e a introdução dos serviços de *gato-net*⁸⁸ gratuitamente. Antagônico a este, estão Amigos dos Amigos (ADA) e Terceiro Comando que são acusados pelo CV de explorar os moradores pelos mesmos serviços.

Foi naquele momento em que o jogo do bicho, mais frágil na perspectiva armamentista, passa a vender drogas, numa disputa desleal do território, levando a separação entre ambos, só sendo restabelecida com a feitura da quadra de samba da Rocinha.

Outro ponto apontado por Bonitona é que as mulheres de traficantes são tratadas como posse e exibem em seus corpos marcas de suas relações sexuais. São enclausuradas em casa, com roupas, joias e sapatos caros e estabelecem, normalmente, discretas relações com seus maridos, diferente da conduta de Raquel.

Ao longo de sua narrativa, Raquel foi se distanciando de seus filhos, cada vez que assumia ainda mais o comando da Rocinha. E assim, ia construindo seu personagem: A Bonitona. Cada vez mais temida por seus comandados, cada vez mais cruel e com mais armas espalhadas pelo seu corpo. Foi em um desses momentos que se viu cansada e com uma vontade enorme de voltar a ser mãe de seus próprios filhos, vê-los crescer e criá-los, ter sua família ao seu lado, “não podia adiar mais a vida” (OLIVEIRA, 2015, p.210).

Suas reflexões

Seu romance está atrelado aos nossos maiores problemas sociais (RESENDE, 2014, p.9), não consigo olhar para este romance autobiográfico e não me lembrar das inúmeras conversas que tive com meus alunos⁸⁹ e apontar que o tempo passou, mas a origem desse problema ainda é o mesmo.

É nesse território que são reverberados as atrocidades que culminam, a médio prazo, na perda de seres humanos.

⁸⁸ *Gato-net*, nome dado ao serviço da Net e internet nas comunidades de forma gratuita.

⁸⁹ Alunos do Degase, Ilha do Governador, Rio de Janeiro.

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. 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 residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi (SANTOS, 2003, p. 47).

Em 2013, Raquel de Oliveira lança o livro *Só por poesias* e ali expressa o que significa seu território: Rocinha.

Rocinha
Olhar a favela
Assim tão bela
Dessa grande janela
Me mostra as sequelas
Expostas, à mostra
Como numa tela
Aonde os detalhes
Os tais pormenores
Como num entalhe
Falam por si só
Aonde a vida
Aberta em ferida
É de Deus um milagre
Da bala perdida
Ou do pó
Bela Favela
Favela bela
São becos ruelas
Atalhos vielas
Nascida dos passos
De desbravadores
De amores e desamores
Dos que foram empurrados
Morro acima deletados
Marginalizados
Eu ouço o seu grito
Às vezes aflito
Às vezes tristão
Ou então
Eufórico
Estúpido
Melancólico
Na ânsia de só querer chamar atenção
Eu vejo sua luta
Eu vejo a batalha
Na eterna permuta
De guerra e de paz
Na vida favelada
Que cresce aos centos
Ao longo do tempo
Frágil fugaz
Com seu sonho lúdico
De viver com público
Ao redor e ao derredor
De querer reformas gerais
Urbanas e sociais
Um reconhecimento maior
Ou um gesto de amor
Favela moleca

Favela sapeca
Morena ondulada
De frente pro mar
Malandreada
Bailando com a gente
Fazendo-se amar
Eu cresço ao te observar (OLIVEIRA, 2013, p. 97-98).

Como evidencia em seu poema *Rocinha*, o território vivido não oferece condições saudáveis para se viver, desde saneamento básico, passando por trabalho até chegar à estrutura familiar, as chances de se “construir” um cidadão “são” para si e para sociedade são quase nulas. São nas experiências de escassez que meninos e meninas entram para o tráfico de drogas, na busca por poder, dinheiro, mulheres e fama. Milton Santos entende esta colocação como sendo produção limitada de carência e escassez. Vejamos o que ele informa:

Quanto aos “não possuidores” sua convivência com a escassez é conflituosa e até pode ser guerreira. Para eles, viver na esfera do consumo é como querer subir uma escada rolante no sentido da descida. Cada dia acaba oferecendo uma nova experiência da escassez (SANTOS, 2003, p.64).

A partir dessa compreensão do mundo, normalmente, estes jovens entendem aquilo como opção única de vida por estarem inseridos no mundo exacerbado pelo consumo e na busca ininterrupta por este. Não podemos anular que foi em um tipo de escassez também, que Raquel de Oliveira se viu escritora, mostrando-se uma metamorfose permanente.

A experiência da escassez é a ponte entre o cotidiano vivido e o mundo. Por isso, constitui um instrumento primordial na percepção da situação de cada um e uma possibilidade de conhecimento e de tomada de consciência. A escassez é um dado permanente da existência, mas como sua presença na vida de todos os dias é o resultado de uma metamorfose também permanente, o trabalho acaba por ser, para eles, o lugar de uma descoberta cotidiana e de um combate cotidiano, mas também uma ponte entre a necessidade e o entendimento (SANTOS, 2003, p. 64).

O aparato do Estado, por meio de políticas públicas, necessitaria, cotidianamente, atuar na manutenção e na construção da cidadania para que tivéssemos uma sociedade incluyente e diversa, mesmo que o núcleo rígido não estivesse presente. O Estado se preocupa em produzir “a partir do respectivo sistema certas coisas, serviços, relações e ideias. Esta, aliás, é a base primeira da produção de carências e de escassez” (SANTOS, 2003, p.63) dentro do sistema hegemônico.

O Estado não consegue estar presente nesses territórios, que foi ocupado pelo poder paralelo do tráfico, e portanto, essas “localidades são mundos da vida constituídos por associações relativamente estáveis, histórias relativamente conhecidas e compartilhadas e

espaços e lugares reconhecíveis e coletivamente ocupados” (APPADURAI, 1997, p.34), que entram em conflito com os projetos de Estado-nação, por não entender as subjetividades locais que estão em jogo, como verificamos no poema Rocinha.

Assim, a possibilidade de cidadania plena das pessoas depende de soluções a serem buscadas localmente, desde que, dentro da nação, seja instituída uma federação de lugares, uma nova estruturação político-territorial, com a indispensável redistribuição de recursos, prerrogativas e obrigações (SANTOS, 2003, p. 55).

Raquel passou a atuar nas possibilidades do seu território, colocando a imaginação no centro da atividade cultural, denominado por Appadurai de “fato cultural” (2013, p.287), suas vivências e sua sensibilidade foram capazes de lhe oferecer novos caminhos a serem percorridos, a isto Appadurai (2013, p. 295) chamou de “ética da possibilidade”. Raquel de Oliveira passou a atuar na capacidade de aspirar, ampliar o campo de informações, criatividade, sendo cidadã mais crítica, numa política da esperança, no cotidiano de sua vida, como narrou em seu romance, evidenciando as transformações que o sistema ilegal de drogas e a escritora lhe causaram até os dias de hoje, que neste livro estão interdependentes.

Profundamente, desejo que não produzamos mais desperdícios intelectuais. É uma alegria reconhecer a escritora Raquel de Oliveira, moradora da Rocinha, sendo protagonizada pelo mercado editorial brasileiro, como demonstram as praças em que seu livro está sendo vendido. É evidenciar que este sistema local possui valores e capacidade de se comunicar. É comprovar que o sistema de política pública de incentivo à cultura, quando operado pela via ética, é capaz de transformar destinos, histórias, um país.

Por onde andar Raquel de Oliveira?

Como perspectiva de um desdobramento de política pública indireta - a FLUPP, neste caso -lançamos a trajetória de Raquel de Oliveira e possíveis reflexões teóricas sobre seu livro.

Caminhando um pouco mais, evidenciamos os desdobramentos deste, através de sua história nas telonas de cinema, que será lançado em todo o país, ainda no ano de 2017. Neste momento, o filme está sendo produzido pela Film2B com roteiro de Patrícia Andrade.

Agora, ela prepara-se para publicar mais um romance e dois outros livros de poesia, além de integrar o grupo de “Fluppenseiros”, que são frequentadores da Flupp e dos encontros com autores que ocorrem ao longo do ano em diferentes espaços do Rio de Janeiro.

Outro feito na vida profissional de Raquel de Oliveira é ter seu livro traduzido para português de Portugal e lançado, em breve, pela editora Tinta da China, de Bárbara Bulhosa, transformando sua literatura local em global, inspirado “nos valores culturais intangíveis de um povo para gerar localmente e distribuir globalmente bens e serviços de valor simultaneamente simbólico e econômico” (REIS, 2007, p. 311). Pergunto-me das dificuldades de se traduzir expressões idiomáticas tão peculiares ao crime organizado do Rio de Janeiro.

Raquel de Oliveira e dois meses de trabalho no Degase: o que me causaram?

Enquanto escolhia, já no primeiro encontro de aula, o livro de Raquel de Oliveira (por razões ligadas às políticas públicas, como já evidenciadas acima), eu participava do processo seletivo público PONATEC-MEI⁹⁰, que posteriormente viria a ser escolhida para lecionar a disciplina de Cultura, Sociedade e Cidadania, dentro do mesmo programa, na unidade remota Degase, Ilha do Governador.

Ao ler o livro, Raquel de Oliveira promoveu uma intensa reflexão sobre como vivem homens e mulheres vindos do tráfico e como se relacionam com as pessoas através do mercado ilegal de armas, drogas e com a própria morte. Assim como Raquel descreve sua vida, meus alunos (TODOS) possuem, em alguma medida, histórias de violência, abandono e descaso por parte dos seus familiares (em primeira instância), amigos e o próprio Estado. Sua história se confronta com a vida desses jovens. Parece que os anos se passaram, mas a forma de viver e os acertos de contas permanecem os mesmos. Nada mudou.

Minha estada no Degase ocorreu de 8 de maio de 2017 a 6 de julho de 2017. Segue abaixo um desdobramento do livro, através de um ensaio inquietante das suas aulas, deste trabalho e da minha experiência.

A morte

Ouvi dizer que há prazer em matar o outro, ouvi dizer que há suntuosos requintes de maldade nisso: faca nas costas, sangue espirrando nos olhos, “um maço de *Derby* em 5 minutos⁹¹”. Ouvi dizer que se arranca dente a dente a sangue frio. Ouvi dizer que se raspa a

⁹⁰ Processo Seletivo Simplificado para a seleção de profissionais para atuarem como docente no curso de Micro Empreendedor Individual no campus Rio de Janeiro, na unidade remota do Degase.

⁹¹ O aluno narrou em aula que ao matar um ser humano é capaz de fumar uma maço de *Derby* em cinco minutos.

cabeça, ouvi dizer que se corta o pescoço com uma faca (assim, do jeito que se mata uma galinha). Ouvi dizer que se queima uma pessoa que se parece com você (vai que você voltou). Ouvi, neguei, dissimulei, me assustei, desabei, chorei, rezei, orei, pedi paz.

Ouvi dizer que sentir ódio ao outro é a melhor coisa. Há prazer. A adrenalina é a melhor coisa: roubar, trocar tiros com os canas, matar é sentir adrenalina.

Ouvi dizer que se é bandido porque quer, que se rouba porque quer, que loló, maconha, pó, cachaça, bala, LSD e Rivotril em pó são os prazeres de uma juventude que passeia pelas diferentes sensações de prazer que as drogas podem oferecer. E há outros prazeres?

- Essa professora não tá [sic]pura, entoa uma voz lá do fundo da sala. Frase corriqueira das diferentes classes sociais que ouço há anos. Curioso. Há de se estudar.

Minhas respostas de sempre:

- Ah, eu não nasci pura. Esse meu DNA, nem te conto!

Carregar um pouco de loucura em sala de aula, talvez seja uma estratégia para capturar a atenção daquele que não foi domesticado a sentar horas para alguém falar. Até porque isso não significa aprender. Ô ensino torpe do século XIV.

Outro fala em outro momento:

- Ih professora os políticos sem o tráfico de drogas não são nada.

Citação lúcida, sabedoria de um universo tão longínquo do meu. Policiais e políticos entre outros contribuem de fato para morte de tantos, a valorização do ódio e o repúdio de muitos.

E o amor? Amor só de mãe

Tantas Marias, Joanas, Luizas, Leilas tatuadas em seus braços demonstram um verdadeiro amor à MÃE, única mulher capaz de amar e proteger nesta terra, aquela mesma que chora na frente da juíza e se vê obrigada a ter seu sentimento cerceado, já que ali é lugar de uma audiência.

Audiência que se mostra como um escárnio, como um exemplo de teatro à sociedade, de como banalizar crimes de colarinhos brancos cometidos pelas lideranças deste país e tratar

o artigo 155⁹² como um grande crime. Quem produz o crime maior? Quem produz o crime do crime? Quem está solto?

Tratamento

Ouvi dizer que o melhor tratamento é soco no estômago, tapa na cara, banheiro sujo, falta de papel higiênico, falta de água, grito na cara, olho para baixo e mão para trás. Ouvi dizer que tô [sic] cheio de ódio, doido para matar um.

Ouvi dizer que andar numa moto a 220 km por hora, pular da pedra da Gávea, disputar um campeonato, viver no Rio de Janeiro é sentir adrenalina.

Ouvi dizer que esse hormônio tão desejado na adolescência é focado de diferentes formas de acordo com os acessos que você tem na vida. Por onde você andava aos 11? Artigo 155. Aos 17? Artigo 157. Aos 21? Instituto Padre Severino. Aos 31? Desipe⁹³.

Ouvi dizer que para você ir num baile, tem que ter um fininho⁹⁴, um Nike⁹⁵, um AX⁹⁶, um CK⁹⁷, um bom punhado de farpela⁹⁸, um reflexo⁹⁹, um trabuco¹⁰⁰. Também ouvi dizer que você precisa vestir Melissa, cabelo arrumado, cabelo grande, maquiagem, unha feita e um vestido vermelho. Que mulher é objeto e não pode reclamar, senão mete o trabuco. E assim, o mundo vai se acabando já dizia um funkeiro por aí.

Ouvi dizer que a juventude dos apartamentos, carros, roupas bacanas, escolas bacanas adoram loló, maconha, pó, cachaça, bala, LSDe Rivotril em pó, só não te contaram que o sangue passeia por elas. Só não me contaram que lá não tem filhinho de papai encarcerado. Ué? Só pobre que usa? Não entendi.

O que não te contaram é que meu pai me batia, te batia, batia na tua mãe, que desde pequeno me ensinava a roubar, que me ensinava a montar uma arma, que me ensinava que só isso era o bastante e te bastava.

Ouvi dizer que o centro do Rio é o melhor lugar para meter 155, até 157 está valendo.

⁹² Artigo 155 do Código Penal “subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel”.

⁹³ Resumidamente, trazemos as definições postas no ensaio: Artigo 155 do código penal: furto qualificado. Artigo 157 do código penal: roubo a mão armada. Instituto Padre Severino: antigo reformatório voltado a reclusão de menores em conflito com a lei. A definição de DESIPE é Departamento do Sistema Penitenciário do Rio de Janeiro.

⁹⁴ Cordão de ouro.

⁹⁵ Marca esportiva Nike.

⁹⁶ Marca Armani Exchange.

⁹⁷ Marca Calvin Klein.

⁹⁸ Um punhado de dinheiro.

⁹⁹ Pintar partes do cabelo.

¹⁰⁰ Uma arma.

Dá para fazer mil reais em um dia. Quanto eu vou fazer por mês? Quanto você faz por mês? Por semana, dá para tirar 4 mil reais na boca. O que eu posso prometer para ele com a CLT¹⁰¹? O quê?

O que não me contaram é que a moralidade, os bons costumes, o cinismo e o blefe fazem parte da classe média, que teima em discutir e pouco viver fora de sua realidade bonitinha de fachada, que pouco sai da sua zona de conforto e que recebe socos diários no estômago e nada faz de diferente. Vai continuar a tomar socos no estômago, a sentir pavor, medo, a pôr mais grades, mais carros blindados, mais chaves de segurança, mais digitais, mais olhares para trás, mais janelas fechadas.

O que não te contaram é que mais ódio eu sentirei, mais vontade terei de te matar, mais homicídios, mais latrocínios teremos. Mais lideranças nos rankings dos “requintes de crueldade” serão capazes de ser, ter e fazer.

E vale arriscar tanto para sentir a tal da adrenalina? Vale arriscar para ficar seis meses, até três anos sem ver a praia, sem namorar? E vale? Sentir adrenalina é a melhor coisa, diz uma voz!

Aprendi andando por aqui, por aí e por lá que loló, maconha, pó, cachaça, bala, LSD e Rivotril em pó são os prazeres de uma juventude que passeia pelas diferentes sensações de deleite que as drogas podem oferecer. Certo?

Desculpe classe social, mas esse loló, maconha, pó, cachaça, bala, LSD estão tão recheados de sangue que já não cabe em mim qualquer defesa da classe média sobre este assunto. O sangue escorre na maconha que você fuma e na cocaína que você cheira. Você não vê gotas de sangue? Vejo poças, rios, oceanos. Essa é a máxima que tiro desse encontro.

Apoio você a plantar sua maconha e a fazer sua própria cocaína, talvez a Bayer, do início do século XX, possa ensinar como se faz.

Mas ouvi dizer que se descriminalizar tudo, a gente desce pro asfalto e faz a festa.

Então, como se soluciona o ódio diante do afeto? A morte diante da vida?

É preciso mais amor. Não, não! Afeto, respeito e oportunidade

Mas como nessa vida tem tanto “entretanto, todavia” foi num lapso de afeto, que recebo carinho através de um lápis na mão. Minha pequena conclusão: vergonha profunda do toque.

¹⁰¹ Sigla referente a Consolidação das Leis do Trabalho.

Ouvi dizer que esse é neto de um dos homens mais bárbaros deste país, não frequenta a escola há 8 anos.

No segundo seguinte, sou convidada a ter meu cabelo arrumado por um menino gigante e não gay. Ali, me arruma, se mostra doce em segundos.

Ouvi dizer que esse é um assassino.

No terceiro segundo seguinte: uma menina vaidosa faz a cabeleira ficar mais arrumada. Agora, você está bonita.

Ouvi dizer que essa é uma sequestradora.

Os três juntos, um perigo à sociedade, a mim.

- Eu digo: Não! Não! E NÃO!

Os três juntos são o encontro mais profundo com a sutileza, com a delicadeza e com o afeto. Emanados a mim são capazes de mostrar a beleza da vida. Ganhei meu dia. Minha semana. Meu esforço foi recompensado. Menos um gatilho apertado, espero.

A vida se transforma: eu me transformo

Este mês¹⁰² a vida se transformou, reforçou que o afeto é a maior arma contra as mazelas sociais, me fez olhar para Deus, com mais força, com mais necessidade espiritual, na certeza que há um algo mais, energeticamente, nas relações que se estabelecem por aí.

Conclusão mais que evidente para minha vida: meus meninos e meninas merecem mais afeto, mais oportunidades de trabalho com salários decentes, mais ambientes saudáveis, menos divisão de classes, mais adrenalinas benéficas para si. Mais afeto, por favor. Só assim, teremos menos gatilhos apertados neste país que lidera rankings internacionais.

Desculpas

Te peço desculpas por sair invadindo sua vida, por sair dividindo essa experiência. É que nós do outro lado deste planeta, chamado asfalto, não fazemos idéia das dificuldades ensinadas a você, desde pequenino. Porque tem muita gente por aí que acha que “bandido bom é bandido morto”. E de verdade não acredito nisso.

Acredito que bandido bom é bandido com reais oportunidades na vida.

¹⁰² Este texto foi escrito no mesmo mês deste episódio ocorrido em aula.

Sabe em que acredito também? Acredito na capacidade que o afeto assistido pode transformar em ti. Você me mostrou isso. Então, se mostre isso, e então dê um tapa de pelica naqueles que zombam de ti.

Obrigada por me ensinar tanto sobre um mundo tão distante e perverso que NÓS (sim,nós!) colaboramos com ele. Cruzamos nossos braços e não nos aproximamos de ti para saber como podemos ajudar (e me ajudar em última instância enquanto sociedade).

Sobre isso, te peço minhas profundas desculpas. Rogo por você, rezo por você, que a vida te dê diariamente lapsos de afeto para que esta seja tão colorida quanto é para mim.

Referências bibliográficas

APPADURAI, Arjun. *The Future as Cultural Fact*. Londres:Verso, 2013.

_____. *Notas para uma geografia pós-nacional*. In: *Novos Estudos*, São Paulo, n.49, nov. 1997.

DEIQUES, Aline; RESENDE, Beatriz. Territorialidade e a questão de gênero na Obra ANúmero Um, de Raquel De Oliveira. In: XV Abralic. *Experiências literárias textualidades contemporâneas*, 2017, p. 3.174-3.183.

FERREIRA, Lusia; MACHADO NETO, Marcondes. *Economia da Cultura: contribuições para a construção do campo e histórico da gestão de organizações culturais no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2011.

FINAZZI-AGRO, Ettore; RESENDE, Beatriz (Org). Possibilidades da literatura brasileira hoje. In: *Possibilidades da Nova Escrita Literária no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 2014. p. 9-24.

OLIVEIRA, Raquel de. *Só por poesias*. Rio de Janeiro: Encantarte, 2013.

_____. *A Número Um*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2015.

REIS, Ana Carla. *Economia da Cultura e desenvolvimento sustentável: o caleidoscópio da cultura*. São Paulo: Manole, 2007.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2003.



Série Cadernos FLACSO

N13

www.flacso.org.br