

O PENSADO E O E O VIVIDO¹

perguntas sobre o dizer da vida e a vida que se vive

Carlos Rodrigues Brandão

A apreensão do significado e interpretação que o aluno tem dos temas/situações significativas precisa estar garantida no processo didático-pedagógico, para que os significados e interpretações dados possam ser problematizados. Mas, na perspectiva de uma educação dialógica, não serão apenas os significados e interpretações do tema pelos alunos os que têm que ser apreendidos e problematizados. São, também, aqueles que o professor é portador que precisam estar presentes no processo educativo. O diálogo a ser realizado refere-se a conhecimentos que ambos os sujeitos da educação, aluno e professor, detém a respeito do tema, objeto de estudo e compreensão. 2.

pesquisa, partilha

Uma idéia já bastante conhecida de todos nós merece ser lembrada aqui. Ela foi um ponto de partida na inclusão da *pesquisa sócioantropológica* entre as atividades pedagógicas nas escolas públicas da rede municipal de Porto Alegre. Ela é também um princípio fundador das propostas a serem sugeridas neste capítulo.

A idéia é a seguinte: incorporar a prática contínua da pesquisa em um plano de trabalho pedagógico não equivale a inserir nele uma nova metodologia de trabalho, um novo recurso didático. Significa, ao contrário, um esforço para alterar a lógica e a estrutura de toda uma alternativa de prática de aprendizagem-ensino a partir da integração de um complexo de atividades dialógicas que se abrem à passagem de uma docência baseada na transferência de saberes prontos e pré-definidos em um currículo disciplinar, para uma co-docência fundada no exercício de construção de saberes, de currículos e de situações interativas de vivência e partilha do conhecimento entre alunos e professores.

A prática da pesquisa como eixo do trabalho na escola em todas as suas etapas, dentro e fora do contexto exclusivo da sala-de-aulas, é um passo importante na

1 Este escrito é o capítulo 5 de meu livro **A partilha a várias mãos**, publicado pela Editora Cortez.

2 Este parágrafo com que inicio a parte de minhas críticas e sugestões ao processo da *pesquisa sócioantropológica* praticada em Porto Alegre, é de um texto recente escrito pelo professor Demétrio Delizoicov para o *Curso de Planejamento e Organização do Ensino na Escola Cidadã*, realizado em Porto Alegre entre 16 e 18 de novembro deste ano. Trata-se de um texto em xerox, com o título: ***dinâmica da sala de aula – momentos pedagógicos***, e constitui o primeiro parágrafo da página 1.

transformação de uma turma-de-alunos-com-seus-professores *desiguais* quanto ao saber que acumulam, em equipes-de-alunos-e-professores *diferenciados* de acordo com a maneira como participam *de* e contribuem *para* um exercício solidário de busca e de criação de saberes construídos e partilhados. Construção de saberes não tem nada de etéreo ou exagerado aqui. Não tem nada a ver com deixar de lado todo o conhecimento culturalmente acumulado em “partir do zero” em busca de “outros saberes. Tem a ver com a idéia de que toda a atividade por meio da qual professores e alunos se lançam a fazer perguntas e buscar, juntos, as respostas e a sair da transferência de conhecimentos-conhecidos, para uma procura ativa e recíproca de conhecimentos-a-conhecer, representa uma vivência de criação de saberes. Dentro desta idéia está a de que a pesquisa na docência também não algo olímpico e impraticável, a não ser em algumas unidades “de ponta” do “ensino superior”. É algo múltiplo e extremamente diferenciado. Envolve planos, níveis, propósitos e dificuldades muito variados e faz parte da experiência cotidiana de todas as pessoas.

A passagem progressiva de um ensino centrado no dizer-a-palavra-sabida para uma aprendizagem fundada no buscarmos-juntos-a-palavra-que-nos-diga-algo, através de uma qualquer alternativa de investigação partilhada, transforma uma turma passiva de alunos em uma comunidade ativa de criação de aprendizados. Ela funda a *comunidade aprendente*, não tanto pelos conteúdos disciplinares que articula, mas através dos processos interativos por meio dos quais o “ensino de” se funde na “aprendizagem através de” e gera, passo a passo, experiências de vivências dialógicas do saber.

Há um princípio ético, ecológico e político, mais do que apenas pedagógico aqui. Ético porque acredita que a razão de ser do aprender não é saber coisas úteis, mas compreender gestos de valor humano. Ecológico no mais original sentido da palavra, porque acredita que aprender algo é integrar sentimentos e saberes orientados ao “cuidado da casa”, a começar pelo lar interior da pessoa de cada um de nós, até todos espaços-tempos da vida que compartilhamos na por agora única morada comum disponível à vida e à espécie humana. Política também no sentido mais original do termo, porque acredita que a experiência da cidadania antecede em cada pessoa o dever co-responsável de recriar e gerir a *polis* em que vive, para, estão, reconhecer-se como o sujeito de direitos na e através da comunidade de vida que comparte.

Nos termos dos relacionamentos entre a escola-na-comunidade e a comunidade de acolhida da escola, a *pesquisa sócioantropológica*, assim outras modalidades de investigação no trabalho docente, não deve ser entendida como um puro recurso metodológico “da escola”. Um instrumento a mais a ser dirigido instrumentalmente a “conhecer melhor a comunidade”. Ao contrário (mas aos poucos, passo a passo), esta proposta, ainda nascente e tão experimental, deveria ser compreendida e praticada como uma ponte *de* e *entre* mútuos conhecimentos. Isto é, ela é um instrumento ágil, frágil e também aprimorável de ida-e-volta. Um caminho de mão no desejo de estender da escola à comunidade onde a escola existe, o exercício de um intercâmbio

que deveria gerar, também, boa parte dos eixos de idéias de qualquer projeto de ação pedagógica dentro da escola das salas-de-aulas.

Entre quem pergunta e quem responde é importante dissolver cada vez mais a relação de poder que dá a quem pesquisa o direito de saber-para-si-e-para-os-seus-usos-próprios, aquilo que tem a ver com frações de intimidades da vida e dos imaginários sobre a vida de pessoas que nem por “não estarem na escola”, devem ficar à margem do que ela elabora e propõe. Toda aquela pessoa que responde a um questionário, tornar-se uma co-autora do trabalho de investigação social que o gerou. Que gerou e que vai gerar: idéias sobre idéias; análises sobre representações; interpretações sobre modos de ser, sentir e pensar; complexos temáticos e conceitos geradores.

É importante pensar em que dimensões uma *pesquisa sócioantropológica* pode ser também uma experiência de *pesquisa participante*. Ou, dito de uma maneira mais inocente e inacabada: de uma *participação do senso comum da comunidade nos diálogos da-e-desde a escola e a cultura escolar, através da pesquisa*. Incorporar a discussão sobre pesquisas da comunidade em reuniões de pais-e-mestres e em coletivos escolares, e estar atento, desde então, à “escuta do outro”, poderia ser um bom começo. Criar meios para que pessoas interessadas da comunidade de acolhida tenham acesso à leitura e a intervenções oportunas no processo e nos produtos da pesquisa, seria um outro. Produzir relatórios destinados à compreensão direta de pessoas e de grupos de pessoas situados fora à margem da cultura escolar, e fazê-lo circular entre instituições comunitárias, será um terceiro passo. Há outros ainda e descobri-los é uma outra boa pesquisa.

Um procedimento semelhante, a ser aprendido entre estudos e práticas e a ser realizado aos poucos, semestre após semestre e ao longo da própria história das ações curriculares da escola, tem a ver com o trabalho de integração entre as pesquisas. Alguns exemplos anteriores sugerem que outros tipos de investigação *na e através da comunidade* podem estar sendo continuamente realizados em diferentes situações e por diversas equipes, algumas delas *de* alunas e alunos, outras envolvendo, também, os estudantes. Um cuidado especial deve ser tomado, para que de um momento para o outro as pessoas da escola não invadam as da comunidade com uma verdadeira “chuva de pesquisas”. Assim, se o *conhecimento do mundo* deve começar por um *conhecimento do mundo da comunidade de acolhida*, o planejamento semestral ou anual de atividades escolares pode envolver uma programação integrada de investigações nela e sobre ela. De uma maneira adequada e viável, um “arquivo dinâmico de pesquisas e levantamentos sobre a comunidade e a região” pode começar a ser feito. Tudo o que se levantou e arquivou, de notícias esparsas de jornal a pesquisas socioantropológicas anteriores, vai aos poucos compondo este arquivo-vivo, disponível a todos, de professores da escola a pessoas da comunidade.

Uma pesquisa de 2001 pode se apoiar em dados e em experiências de pesquisas socioantropológicas e de outros estilos, realizadas nos anos anteriores. Não é raro que

algumas comunidades tenham sido objeto de boas investigações patrocinadas por instituições locais, no local ou de fora. Por uma ONG com atuação no local; uma instituição pública, municipal ou estadual; o IBGE; uma equipe de universitários; uma mestrandia em serviço social; um doutorando em educação, e assim por diante. Pesquisar “o que existe sobre aqui” em diversos lugares de ação social e de investigação social e conseguir cópias deste material para incorpora-lo ao “acervo de conhecimentos sobre a comunidade e a região”, multiplica os recursos a serem utilizados individual ou coletivamente em vários momentos³.

Fazer com que diferentes pesquisas arquivadas na escola possam interagir inteligentemente quando consultadas e “cruzadas”, nos momentos em que se está nos trabalhos prévios à realização de uma outra, é um procedimento muito adequado. Isto vale em cinco dimensões: a dos “tempos cruzados”, a dos “espaços cruzados”, a “temas cruzados”, a dos “tempos e temas cruzados”, a dos “espaços, tempos e temas cruzados”.

Tempos cruzados: se antes de realizar em 2001 o projeto de uma nova *pesquisa sócio-ambiental* a equipe se dispuser a consultar com cuidado os dados originais e os documentos pedagógicos das pesquisas de 98, 99 e 2000, novos “achados” poderão ser incorporados. A equipe poderá “ler”, para a elaboração de um novo *complexo temático*, não apenas os dados “daquela pesquisa naquele ano”, mas os dados cruzados de pesquisas de anos anteriores, confrontados com a “pesquisa atual”.

O que mudou? Em que direção? Como as pessoas do lugar avaliam o que mudou e o que não mudou? Em que a escola teve ou não um papel aí? Guardadas as proporções, isto é mais ou menos o que acontece quando elaboramos um *currículo vitae*. Acaso “esquecemos” ao escreve-lo em 2001 tudo o que aconteceu de importante nos outros anos? Ele não “diz algo” justamente porque estabelece uma trajetória de eventos em uma “trajetória de vida”? Porque não fazer o mesmo com pesquisas socioantropológicas? Deveriam as anteriores serem descartáveis depois de servirem ao “planejamento daquele ano”?

Espaços cruzados: Como será que as equipes de escolas de comunidades vizinhas estão realizando as sus pesquisas? Por que experiências e processos de trabalho e de aprendizagem estão passando? A que resultados estão chegando e como os empregam na programação curricular? O que aprender com elas e o que ensinar a elas? De que maneira, integrando relatórios de/entre investigações participativas de

3 Com a multiplicação de investigações públicas e de interesse acadêmico, muitas vezes uma cidade, um bairro, uma instituição popular em uma comunidade, um estilo ou padrão popular de vida em uma comunidade, uma pessoa popular notável de uma comunidade, são “objetos de pesquisa”. Um dos primeiros conselhos que dou a meus orientandos quando resolvem pesquisar em algum lugar social é perguntar: “o que é que você já descobriu, organizou e leu a respeito deste lugar, suas instituições e sua gente, desde a pequena literatura e os escritos de memorialistas locais, até dissertações e teses?” Alguns voltam e se espantam quando descobrem o quanto já se escreveu sobre “a minha comunidade de pesquisa”.

várias comunidades, seria possível estender nossa interpretação de “realidade social” a um âmbito maior do que “cada comunidade?”

Temas cruzados: há uma dissertação de mestrado sobre a “história do povoamento de Belém Velho”; há um TCC de estudantes de Serviço Social a respeito de “problemas de qualidade de vida e a ação de movimentos de moradores em Belém Velho”; há um repertório acumulado de “dados distritais” do IBGE; há uma bem realizada investigação sobre “ecologia e povoamento de Belém Velho”, feita por duas turmas da escola coordenadas por professoras de História e de Ciências Naturais, com a assessoria voluntária de uma geógrafa e um militante ambientalista; há três anos de pesquisas socioantropológicas; há um trabalho de coleta e arquivamento de “notícias sobre Belém Velho, Belém Novo e Restinga”, de jornais, revistas, boletins e outros; há um notável manuscrito “inédito” de um velho morador de quase cem anos, intitulado: “lembranças e saudades do Velho Belém Velho”; há um registro de 30 anos de história visual de Belém Velho, feito e se fazendo, ano a ano, por um criativo farmacêutico e fotógrafo amador.

Uma atividade escolar destinada a recontar a “história de Belém Velho”, ou uma nova *pesquisa socioantropológica* ganhariam muito se começassem e se seguissem o seu curso com a leitura atenta e cruzada de todo este “material” acumulado. Um exercício constante de ver e ler não um “material de pesquisa ou de levantamento” de cada vez, mas os momentos e os eixos convergentes de todas as pesquisas, uns pelos outros, uns através dos outros.

Quase sempre quando depois de anos de economia uma professora da rede pública pensa dedicar as próximas férias a uma viagem à Escandinávia (ou aos países andinos da América do Sul, ou, no limite – das economias – ao Pantanal Mato-grossense) ela provavelmente vai estar interessada em ver filmes e álbuns e em ler, entre a história de e o turismo sobre, o máximo de documentos que encontre. Porque não sobre Belém Velho?

Ganha-se com isto muito em compreensão densa “da realidade”, e os estudantes aprendem desde cedo como se procede na pesquisa científica. Por outro lado, em um plano de dimensão mais humana e mais criadoramente social, ao invés de se ter, ano após anos, um repertório descartável de entrevistas e de “falas significativas”, que a memória esquece após o seu uso pedagógico, o que se pode fazer crescer é todo um “laboratório de memória e história de Belém Velho”. O seu preço é irrisório e o seu valor, inestimável.

Tempos e temas cruzados: o mesmo procedimento pode ser estendido a algo mais do que “a comunidade da escola”. A sua história mais remota e mais próxima é um momento de histórias circunvizinhas no tempo e no espaço. É possível estender o olhar das perguntas a temas-tempos cruzados e interativos. Se há um interesse em se conhecer mais a fundo algo da “história natural da Restinga”, um enorme acervo de estudos sobre regiões estuarinas do Guaiá poderia adensar bastante o valor de compreensão.

Tempos-espacos-temas cruzados: Se eu fosse motivar os meus estudantes a uma investigação sobre a Revolução Farroupilha, começaria por um intrigante estudo de memória social com as pessoas mais velhas da comunidade. Como eles imaginam o que houve? Como contam sobre como contaram o eles o que houve? Quem são os seus heróis? São os nossos? Porque as pessoas da comunidade comemoram de outros modos a Revolução Farroupilha?

Depois iríamos procurar nos escritos dos documentos do passado, nos velhos livros de memórias gaúchas e gauchescas, na literatura oral guarani e kaingang, na literatura oral e escrita popular e na também na erudita, e nos velhos livros de história onde os avós das professoras de agora aprenderam a história e as estórias, não tanto a verdade dos fatos, mas as diferentes versões dos diversos sentidos de verdade dos fatos. É importante saber quem foi Bento Gonçalves. Mas é tão importante saber quem ele foi, quanto é importante saber quem é, aqui e agora, um múltiplo e polissêmico “Bento Gonçalves” na memória e na mitologia das diferentes culturas “do lugar”. De resto, qual é o Bento Gonçalves mais verdadeiro “aqui”? O que os livros confiáveis dizem que existiu, que foi assim e que isto ou aquilo? Ou o que as pessoas vivas com quem convivam criam e recriam como um personagem, uma metáfora, uma imagem?

a parte e o todo, a fala e contexto da fala

Sei que o que vou sugerir aqui tem todos os vícios e também algumas virtudes do “olhar do antropólogo”. Que estas sugestões sejam relativizadas quando lidas em um contexto de educação e de educação em nível de *ensino fundamental*. Lembro aqui o livro de Roberto Da Matta, sugerido em uma nota de rodapé anterior. Nele se verá que *relativizar* é um termo comum entre estudiosos da cultura, como ele e eu. Comum demais, às vezes. Ele não é empregado para sugerir que “tudo é relativo”, mas para lembrar que cada fração cultural de qualquer expressão da vida cotidiana popular só faz sentido pleno quando lida e compreendida de dentro para fora. Do centro para a periferia e dela para o exterior (onde eu estou situado) do todo de vida e de cultura de que é parte, antes de ser interpretada ou analisada por quem veio investiga-la, de longe ou de perto. E só faz mais sentido ainda, se for “lida” *nos* e *entre* os eixos e planos de interações do complexo sistema de relações socioculturais de que cada dimensão do que se investiga, entre o pensado e o vivido, é parte.

Assim, podemos destacar setores sociais de valor sociológico ou mesmo pedagógico nas “falas” das entrevistas: o da vida comunitária, da educação, da saúde, do trabalho, da segurança e da violência, da religião, da etnia, etc. Mas não se deve perder de vista que na vida cotidiana das “pessoas do lugar”, assim como na maneira como elas pensam-e-dizem algo sobre esta “vida” e seu mundo, todos estes setores

sociais estão interligados. São estrutural, imaginária e historicamente interconectados, interagem uns com os outros e uns através dos outros⁴.

Isto não quer dizer que em cada pesquisa realizada ao longo de um ano pelos educadores, ou por turmas-e-equipes de docentes e discentes de uma escola, as pessoas tenham que se envolver com uma “análise do todo”. Uma complicadíssima investigação artificialmente holística, onde cada aspecto escolhido para ser conhecido e compreendido através de um estudo mais ou menos específico, tenha que estar referenciado a todos os outros. Estou sugerindo apenas que uma atenção especial deve ser dada a este aspecto, de modo a que não venhamos a realizar no trabalho de pesquisa aquilo que estamos aprendendo superar no trabalho docente de sala de aula: não fragmentar, não separar, uns dos outros, saberes e interações-entre-saberes. Não opor e colocar em gavetas à parte, os diferentes conhecimentos de e entre as áreas didáticas do conhecimento científico, filosófico e artístico. Sabemos que isto é bem desafiador, mas os novos paradigmas emergentes que batem à porta das ciências e abrem as janelas da educação, estão chegando para nos acordar para a idéia de que

⁴ Lembro-me de uma das *pesquisas participantes* mais completas e mais bem realizadas de que eu participei. Quando publicada ela tomou o nome de *O Meio Grito*. Foi uma pesquisa realizada por lideranças populares de *comissões pastorais de saúde*, do interior de Goiás. Quando a equipe constituída de mulheres e alguns homens camponeses da região + um médico + uma educadora e mais eu, como assessor, começou a trabalhar os dados dos muitos questionários aplicados e a proceder à “análise dos dados”, bem cedo nós nos demos conta de que as “falas dos entrevistados” nos remetiam de um “plano social” ao outro. Assim, o que primeiro aparecia como “problemas naturais da saúde” (água, alimentos, etc), reaparecia em seguida como “problemas culturais de saúde” (hábitos tradicionais insalubres, tradições alimentares inadequadas, etc). Mas, em um outro plano, as falas nos remetiam a “questões sociais da saúde” (desigualdade social na atenção médica, exclusão ou desqualificação de pessoas do povo de parte dos órgãos públicos de saúde, etc). Ora, em um outro plano, ainda, acabamos por descobrir que no correr da vida cotidiana e da história social das pessoas, famílias e comunidades investigadas, os “problemas de saúde” estavam profundamente interconectados com questões econômicas e políticas relativas à posse e ao uso da terra (alta concentração da propriedade fundiária, expulsão de famílias de “moradores parceiros” das fazendas, sobretudo após 1968, migração forçada para a periferia das cidades) e, por consequência, questões relativas ao trabalho. Assim, uma pesquisa com perguntas sobre “condições locais de saúde” remeteu a equipe a um estudo e a uma análise de todo um campo interligado de dimensões da vida social: sua história recente, o complexo de suas muito injustas estruturas de relações – a começar pelas relações de poder e de negócios – sociais. A parte final de nossa leitura dos relatórios foi dedicada a toda uma análise a respeito das “saídas” ditas pelas pessoas entrevistadas, em termos que iam de queixas e protestos até propostas oportunas de mobilização social.

O médico coordenador da pesquisa, Paulo Michalizen, foi posteriormente processado pelo Conselho Regional de Medicina de Goiás. O seu documento de defesa frente aos seus acusadores é um dos mais lúcidos e tocantes testemunhos de um profissional comprometido, em pleno tempo dos governos militares, com a causa popular. A pesquisa de *O Meio Grito* foi publicada em uma versão popular fartamente distribuída nas comunidades locais, pela Diocese de Goiás. Em uma versão mais erudita ela foi publicada em *pesquisa participante*, da Editora Brasiliense, de São Paulo.

cada conhecimento só atualiza o seu pleno significado quando conectado com campos e planos mais e mais integrados de compreensão.

A *pesquisa socioantropológica* representa e consolida uma conquista importante na educação. Acreditamos cada vez mais no valor da experiência do investigar no trabalho docente, na passagem de uma *pedagogia tradicional de transferência e acumulação de conteúdos prontos*, para uma *pedagogia de processos de mútuas aprendizagens através da construção e trocas de saberes solidariamente construídos*⁵. Acreditamos cada vez mais que a experiência de fazer isto com um sentido crítico e destinado a criar pessoas que aprendam saberes aprendendo a fazer com os saberes a sua própria vida, através da sua participação na gestão participativa da transformação de seu mundo, dá à atividade da pesquisa um valor ainda mais complexo⁶ e mais renovador. “Renovador” tomado aqui como algo de fato mais aberto à criação de novos olhares e de novas compreensões entre alunos e professores, do que à reduplicação daquilo que já é conhecido e consagrado.

Uma das observações que poderiam ser feitas a respeito da *pesquisa socioantropológica*, é que ela talvez reduza demais as suas próprias descobertas. Pois podemos desconfiar que deveria resultar em uma simplificação algo empobrecedora, o

5 Deveria haver falado sobre isto a muitas páginas atrás, mas sempre é tempo. Que não se imagine ilusoriamente que “criar ou construir saberes e/ou conhecimentos” é inventar do nada novos conteúdos na sala de aulas. Isto é simplesmente impossível. “Criar saberes” tem aqui um duplo sentido. Primeiro: na diferença entre o aluno obrigado a aprender através de “prestar atenção ao que o professor diz”, decorar e devolver na prova o que o professor quer, e o aluno convocado a partilhar com outros e seus professores de situações ativas, interativas, partilhadas de busca, de leitura inteligente, de debates na sala de aulas, onde importa muito mais o que se fez para se saber do que o que se soube sem fazer nada a não ser “prestar atenção”. Um professor que lê com inteligência para aprender *de* um “outro” algo que não sabia, aprende *com* um “outro”; cria com ele, através do diálogo com ele, *o seu próprio saber*. O aluno também.

Segundo: na diferença entre a escola onde se aprende o que já está pronto e disponível para se saber, e aquela que usa saberes prontos e disponíveis como material de pesquisa para a criação de outros saberes.

6 “Complexo” tem aqui o sentido de algo mais densamente interativo e integrado de eixos de relações, do que poderia aparecer a uma primeira vista. Em alguns momentos costumo associar as palavras “complexo” e “diferenciado”. Faço isto para sugerir que a “visão de mundo de um pai e operário entrevistado, os dados obtidos em uma pesquisa sócioantropológica, assim como a redação de uma aluna de 9ª série em geral possuem e articulam mais símbolos, mas idéias e imagens, mais sentimentos e mais inteligência do que um olhar apressado e “simplificador” poderia descobrir “ali”. Integram interiormente – como a própria vida, como a própria cultura, qualquer que ela seja – mais elementos, mais significados, mais interações entre um domínio de relações naturais, ambientais, sociais e culturais do que imaginamos. Criam eixos de sentidos mais ricos e bem mais densos do que, na pressa dos dias e dos fatos, nos dispomos a ver.

A leitura de alguns trabalhos de Edgar Morin poderia ajudar a compreender estas idéias, através do que ele vai chamar de “pensamento complexo”. A SULINA, de Porto Alegre publicou em Português dois dos quatro volumes de seu: **O Método**. O número 3: **o conhecimento do conhecimento** e o número 4: **as idéias**

resumir entrevistas completas em *falas destacadas*, e o sintetizar inúmeras falas escolhidas em um pequeno conjunto de modelos de falas inseridas no *complexo temático* e tematizadas de imediato no contraponto com a perspectiva dos educadores (*visão da comunidade X visão dos educadores*) para serem remetidas a uma *problematização* de que se extraem *conceitos*, como conjunto de palavras significativas e “geradoras”⁷.

Afinal, os trabalhos de preparação prévia da pesquisa, de observação sistemática de dados e aspectos da comunidade, assim como das entrevistas de campo, parece ser sempre muito cuidadoso e completo. Uma entrevista de 45 minutos com uma mãe-de-família em sua casa contém um mundo de vivências partilhadas. Um repertório único e partilhado de pensamentos e de palavras vividas antes para serem depois ditas, cujo sentido integral em boa medida se perde quando de um todo de sentimentos e de pensamentos ditos a uma outra pessoa separam-se, primeiro, os períodos. E a seguir destacam-se deles algumas frases escolhidas pelo que antecipadamente foi pré-determinado como os tipos de enunciados que importam e que deveriam ser “destacados”, selecionados e dispostos como uma tabela ou uma escala de idéias. De idéias-matrizes de temas geradores, segundo um esquema antecipado pela equipe, mais do que de acordo com uma provável lógica cultural de sentidos e de sentimentos da cultura da comunidade e dos tipos de pessoas que interagem com os professores durante as entrevistas.

Quero sugerir aqui que ao lado dos usos normativos dados aos resultados da pesquisa de campo na criação de *complexos temáticos*, deveriam ser ousados alguns processamentos mais abrangentes e mais integrados. Algumas idéias já foram sugeridas no capítulo anterior e no item anterior capítulo. Algumas outras sugestões poderiam ser as seguintes.

1^a. Substituir aos poucos as breves “falas selecionadas” por “idéias significativas”. Criar um *universo imaginário*, mais aberto e mais profundo do que o *temático*. Estas “idéias” envolveriam parágrafos completos de “falas”, em que um pensamento de alguém, reconhecido como bastante significativo, seria escrito na sua íntegra e com todo o conjunto de frases e de falas que ele envolve para “dizer algo”.

Assim, na busca do que é de fato gerador-como-um-tema, estaríamos saindo da *fala-slogan* para a frase-idéia na construção das *redes temáticas*. A maneira como a “visão dos educadores” seria escrita, também poderia ser bastante mais completa. Poderia cuidar de ser menos reducionista e mais condutora de uma interpretação ou de um “contraponto dialógico” mais compreensível. Assim, lidas de maneira mais generosa, cada entrevista e as passagens convergentes de várias entrevistas transcritas, haveriam de gerar *complexos significativos de visões e de idéias*. Apenas em um momento seguinte tais *complexos* seriam desdobrados em *frases geradoras*, desde onde seria possível obter *palavras-chave, conceitos-eixo* essenciais para o

⁷ Utilizo aqui, neste momento, o *complexo temático* da Escola de 1º Grau Décio Martins Costa, como um exemplo.

desdobramento de *redes temáticas*. Que esta proposta não seja algo mais complicado, sendo algo mais complexo e bem mais amplo e integrado do que alguma seqüências de listas de conceitos escolhidos, e de um *complexo temático*.

2ª. Realizar um trabalho de processamento da pesquisa que, aos poucos venha a ser intermediário entre a transcrição de entrevistas e a escolha de “falas significativas”, cujo valor acumulado poderia ser bastante proveitoso. Em uma grande folha de papel, ou até mesmo em algum programa de computador adequado ao caso, quadros (caselas) de tamanho suficiente para conterem um período de pelo menos 10 linhas devem ser traçados. Na direção das colunas são escritos, nos quadros de cima, títulos ou sínteses dos *complexos significativos de visões e de idéias*. Exemplos: ‘relações sociais e vida comunitária’; ‘a educação e a escola’; “crítica da qualidade de vida”; questões relacionadas ao cuidado dos filhos”; “avaliação crítica de mudanças na vida comunitária”; “percepção do outro” (gênero, etnia, origem cultural, etc); “motivação e pré-disposição para a participação na vida social”. Nos primeiros quadros das linhas são escritos os nomes (ou as simples iniciais) e dados mínimos das pessoas entrevistadas. Tomando cada entrevista transcrita, as passagens relevantes, correspondentes a cada *complexo* são escritas, se possível através de períodos complexos significativos.

Um bom modelo disto pode ser encontrado no modo como são transcritos pequenos “trechos de falas” em bons livros e em boas teses e dissertações resultantes de pesquisas qualitativas, onde é importante a transcrição de passagens integrais de momentos de um discurso.

Feito isto, agora se tem um mapa-de-síntese do todo das entrevistas. Lidas as caselas na vertical, se revê o que todas as pessoas entrevistadas disseram de mais relevante sobre cada tema da entrevista, transformado agora em um tema da *rede* e do *complexo significativo de visões e de idéias*. Mais do que apenas frases fragmentadas, obtêm-se um conjunto de falas mais completas e em interações com outras, tema após tema. Lidas as caselas na horizontal, preserva-se uma visão sintética do que disse cada pessoa entrevistada a respeito de cada tema.

3ª. Pensar em uma leitura das entrevistas mais sensível às pessoas e à cultura de onde elas provém. Nem sempre isto acontece, mas algumas vezes uma pré-leitura de teor político, ou de valor pedagógico-cidadão pré-estabelece categorias antecipadas de visões e de versões do “outro”. Não é tanto a coerência interna do seu pensamento, a beleza ingênua de suas palavras, a criatividade pessoal de visão de mundo o que importa, então. O que importa é a correspondência entre algumas falas e um esquema de palavras-e-frases como falas de teor crítico, diretamente utilizáveis em um *complexo temático* integrado em um planejamento de um currículo escolar crítico e de conseqüente vocação cidadã. Atenção com isto!

A simples idéia de que existem visões e versões populares “mais críticas” e “menos críticas”(como de fato existem, claro, entre “eles” e entre “nós”) pode justificar uma opção de escolhas pedagogicamente aceitáveis e oportunas, desde um ponto de

vista político-pedagógico. Mas escolhas cientificamente imperfeitas, desde um ponto de vista de uma Sociologia do Conhecimento ou de uma Antropologia Cultural. Este procedimento pode reduzir muito as versões e visões de pessoas que são-vivem-sentem-e-pensam assim, porque acumulam todo um lastro de vida e de opções de vida. Um lastro de escolhas pessoais diante da persistência da exclusão social. Algo ao mesmo tempo tão comum (pois acontece com tantas pessoas e famílias), mas tão originalmente pessoal (pois em cada uma isto é uma história pessoal e irrepetível), como: o terem migrado de Bagé para Porto Alegre; o haverem resolvido “vir viver aqui”; o terem ingressado há dois anos na Renovação Carismática Católica; o haverem optado por votar “no Tarso Genro”; o terem optado por um trabalho autônomo clandestino, já que “não tem emprego mesmo”; o resolverem se mobilizar de todas as maneiras possíveis para que os três filhos estudem “apesar de precisar dos mais velhos pra ajudar no trabalho; o escolherem a religião, através de uma igreja, e não a política direta ou um movimento social, como forma de participação, etc.

Um olhar de pesquisador apressado e com idéias sobre o “outro” algo pré-estabelecidas, pode deixar na penumbra todo este complexo de imposições sociais *sobre a vida* e também de corajosas decisões pessoais *de vida*, em nome de um esquema de valores da/sobre a pessoa onde algo pre-identificado como: “consciência social”, ou como “visão crítica da realidade” torna-se uma espécie de orientador de tudo o mais. Pois mesmo que este critério deva ser o ordenador de outros, é preciso lembrar que mesmo ele é, em cada pessoa, em cada grupo humano, em cada cultura, uma construção de vivências. Uma elaboração ideológica de relações, de significações da realidade e de opções de orientação da vida cotidiana e da história de vida bastante mais complexa e bastante mais interligada do que “eles” e também “nós” em geral imaginamos e acreditamos.

Dentro de um ideário pedagógico onde o *diálogo* funda e define a didática em todos os seus planos e em todos os seus momentos, e levando em conta que todo o trabalho de pesquisa nem se opõe e nem antecede ou sucede a prática docente, mas deseja ser uma seqüência de seus momentos dentro e fora da sala de aulas, devemos reconhecer que na *investigação socioantropológica* na comunidade de acolhida, importa “o que eles – seus sujeitos, suas pessoas, seus grupos humanos, quaisquer que sejam – têm a nos dizer”. E não, ou não apenas, o que nós desejamos antecipadamente que eles nos digam.

Tanto nos momentos antecedentes da pesquisa quando durante a sua vivência no campo e durante os trabalhos de “tradução” de seus resultados em um planejamento escolar, uma seqüência mais sensível de perguntas poderia ser pensada mais ou menos deste modo:

* O que é que os depoimentos, o que é que os testemunhos “falados” nestas entrevistas nos estão querendo dizer?

* O que é que, dentro e a partir da lógica, da simbólica e das sensibilidades das pessoas e da(s) cultura(s) desde onde elas pensam o que pensam e nos dizem o que dizem, aquilo que foi “falado” na entrevista significa algo?

* Antes de estabelecer graus de consciência crítica nas falas, o que é que elas querem significar em suas convergências e nas suas diferenças de pessoa a pessoa, de grupo social a grupo social, dentro de uma mesma comunidade?

* Como é que no seu todo e em suas relações culturais, categorias muito importantes para pensar “a realidade” - *comunidade, trabalho, participação, família, violência, educação* - significam algo peculiar a cada autor-ator de falas das entrevistas (Dona Maria do Rosário); a categorias de autores (uma mulher pobre, migrante, esposa e mãe de filhos na escola), antes de significarem alguma coisa para nós, em nossas análises e interpretações?

* Como é que repertórios de palavras e de idéias se entrelaçam para “dizer algo” aos entrevistados e a nós, através deles? Exemplos: *pessoa + direitos humanos + família + educação + trabalho + participação + felicidade*.

4ª. Realizar a todo o momento, na pesquisa e em outras atividades pedagógicas, *o entrelaçamento entre os tempos e os espaços das relações*.

Conheci faz muitos anos um professor de Ensino Médio de uma escola em Recife que dava as suas aulas apenas com o jornal do dia. Os “livros de História” eram para leituras complementares. A caminho do “colégio” ele passava na banca e comprava um jornal. Escolhia uma notícia qualquer – no Brasil, na América Latina, no Oriente Médio, no Vietnã – e reconstruía com os seus alunos uma compreensão de história-de-vinda-e-ida... ou, ao contrário, uma viagem de ida-e-vinda, se a notícia era local. Um acontecimento importante na Ásia Menor levava a reflexão com os alunos à história da região, ao jogo recente das ações imperialistas no Mundo e na região, à questão do colonialismo, a como ele aconteceu e continua acontecendo, em outros termos, aqui na América Latina. Como o Brasil viveu e vive isto ainda hoje. Como algum momento especial da “História de Pernambuco” revela este fenômeno sociopolítico, como isto provoca tais e quais questões no Recife de agora, como, em quê e porquê algo cuja análise começou na Ásia, só se explica dentro de uma análise de jogos de poder em âmbito internacional. Mas, por outro lado, como isto afeta, de maneira concreta e cotidiana “a vida de todos nós”. Mesmo antes de se falar em “globalização”, o professor Sílvio sabia que ensinar História é fazer com que se compreendam as relações e as determinações entre planos e esferas de gestos, de atos, de palavras, de poderes, de motivos que vão do que acontece “em minha rua”, ao que está acontecendo em Brasília, em Nova York ou em Jerusalém, e entre os entrecruzamentos entre “tudo isto”.

Uma *pesquisa sócio-antropológica* pode ser um instrumento de grande valia para uma educação não apenas de diálogo entre pessoas-que-constroem-o-saber-de-que-aprendem, mas entre planos de relações, significados e saberes que são

aprendidos. Seria um empobrecimento muito grande se a descoberta da comunidade pela escola representasse um fechamento progressivo a outras esferas da vida humana. Gosto de sonhar uma pesquisa assim, através da imagem de uma praça dessas até onde se chega e de onde se sai por várias ruas e avenidas. Os segredos do que acontece na praça estão nela, em boa parte. Mas para estarem nela – nos diferentes relacionamentos entre as diferentes pessoas, os grupos humanos e as instituições sociais *da* ou *na* comunidade - eles precisam ser compreendidos nos intervalos de conexão entre a comunidade (ou a “praça”) e o bairro. E entre eles e a região, e a cidade, e a “grande-cidade” das cidades à volta, e o Rio Grande do Sul, e o Brasil de antes e de agora, e o Mercosul, e o Continente, e a presença e o poder dos Estados Unidos da América, e o G-8, e a Organização das Nações Unidas, e as desigualdades Norte-Sul, e as outras diferenças e desigualdades, de antes e de agora.

Como tornar uma “realidade da comunidade” não um lugar redutor, mas um ponto de partida e um primeiro eixo de compreensão dos jogos e das tramas, dos acordos e conflitos em todos os planos e esferas, que abarcam e desenham, em um mesmo tecido comum de história humana, o que vivem e dizem as pessoas de Belém Velho?

Em um dos seus escritos de *a interpretação das culturas*, Clifford Geertz lembra uma coisa muito sugestiva e importante quando se pensa, ao mesmo tempo, o cotidiano e a história⁸. Cada um de nós convive em todos os dias e ao longo da vida, com as seguintes categorias de outras pessoas, desde o ponto de vista de cada pessoa: a) aqueles com quem dividimos um tempo e um espaço de vida, nossos *consócios* que compartilhem círculos geográficos e sociais do mundo durante pelo menos parte de um tempo de vida e de história comum em que nós também estamos “ali” (nossos familiares, vizinhos, amigos, companheiros, conhecidos, pessoas do mesmo bairro, do mesmo circuito próximo da mesma cidade, etc); b) aqueles com quem dividimos um mesmo tempo, mas não necessariamente um mesmo espaço, nossos *contemporâneos*, pessoas do mesmo tempo de vida que o nosso, mas que viveram sempre em uma outra cidade, longe, em um outro país, em outros círculos sociais, mesmo que alguns deles (um estadista, um pensador, uma artista de cinema, uma educadora) possam ser ou possam ter sido tão importantes em nossas vidas; c) aqueles com quem partilhamos um mesmo espaço, mas não um mesmo tempo, nossos *antecedentes* (os que viveram “aqui” antes de nós) ou os nossos *sucessores* (aquelas que estarão “aqui” quando já houvermos ido; aquelas e aqueles que de uma ou outra maneiras deixaram algo “para nós” e aqueles e aquelas para quem haveremos de deixar algo, em alguma dimensão de uma cultura comum que partilhamos em tempos diferentes; d) finalmente, aqueles com quem não compartilhamos nem um tempo e nem um espaço, e para os quais as palavras *antecedentes* e *sucessores* somente se aplicam um sentido humano muito amplo.

⁸ Está no capítulo 1 de *a interpretação das culturas*, editado pela Zahar, do Rio de Janeiro, em 1978.

Talvez seja mais simples lembrar que uma reflexão crítica das “histórias” da História que estamos continuamente aprendendo e ensinando a nossos alunos, são um entrelaçamento de círculos e de planos espaciais e temporais que enlaçam *consócios* (como as pessoas da escola e da comunidade de acolhida com quem convivemos e a quem, com quem ou para quem investigamos), *contemporâneos* (tão mais presentes e importantes nos ensinamentos de História de hoje do que no passado) e *antecedentes*. Isto poderia ajudar a estabelecer os enlaces entre os diferentes círculos: os da vida, os da sociedade e o da história.

Pois a mesma coisa que vale para um estudo e uma pesquisa de campo sobre o *meio ambiente da comunidade*, vale também para uma *pesquisa sócio-antropológica* nela. Tudo o que investigamos e descobrimos faz algum sentido quando pode ser relacionado a outros planos e círculos de relações menos abrangentes (um pequeno “nicho ecológico” do todo da natureza do bairro, ou uma família na comunidade) e mais abrangentes (a “ecologia da região de Porto Alegre próxima à Lagoa dos Patos, a região social *da e ao redor* da Restinga, de Belém Novo e do Lami, Porto Alegre, o Rio Grande do Sul).

Compreender algo em sua dimensão própria ganha sempre um valor bastante maior quando clareia e torna compreensíveis os eixos-e-feixes críticos de relações que situam a dimensão de mundo natural ou social investigado em contextos relacionais mais amplos. Como compreender a “história da Escola Municipal Aramy Silva fora da história da educação em Porto Alegre e pelo menos, ainda, no Rio Grande do Sul e alheia à história cultural da região e da comunidade de acolhida porto-alegrense onde ela foi fundada e existe até hoje?

Um dos grandes ganhos daquilo a que damos um nome muito genérico e até mesmo meio impróprio: *pesquisa qualitativa*, reside no fato de que através desta abordagem da busca de conhecimentos confiáveis sobre o mistério da pessoa humana, da sociedade em que ela vive, da cultura que ela tece e em que se enreda para viver e conviver, nós devolvemos a confiança a nós mesmos.

As abordagens experimentais, científicas, comportamentalistas, quantitativas, ou que nome tenham, partiam de uma separação fundadora da relação de conhecimento. De um lado o sujeito do conhecimento (o investigador, ou a sua equipe), de outro, o objeto de pesquisa (os outros e seus mundos, de camundongos a crianças). Partiam também do suposto (em parte verdadeiro, claro) de que para se conhecer algo objetivamente – isto é, sem os desvios pessoais da subjetividade – é necessário que o investigador se arme de todo um instrumental objetivante e, portanto, redutor da dinâmica da própria vida. É fundamental uma “atitude neutra”. É essencial reduzir maneiras de ser, sensibilidades, sentimentos, formas de viver e de conviver a conjuntos objetivamente observáveis, experimentais e quantificados de reações. Reduzir sonhos, anseios e devaneios, assim como “fatores de inteligência” ou identidades pessoais a comportamentos expressivos, redutíveis a números, explicáveis através de fórmulas. Tanto a pessoa quanto a sociedade, tanto a aluna de 5ª série

quanto a escola no seu todo “funcionam” como realidades de padrão mecânico. Tudo o que elas contém pode e deve ser dividido em unidades mais e mais simples, para que se chegue ao nível mais molecular de sua explicação. A identidade pessoal cabe dentro da personalidade; a personalidade cabe dentro da aprendizagem; a aprendizagem cabe dentro da inteligência; a inteligência cabe dentro do comportamento. O comportamento é expressivo, é visível e é controlável pelo investigador. De tudo o que uma criança é e vive, sente e sonha, o comportamento é a sua mostra. O seu retrato. Porque nos ocuparmos do imponderável quando podemos explicar através do visível e do objetivamente quantificável?

Pois um dos fundamentos das *abordagens qualitativas*⁹ está na convicção de que nós próprios, pessoas humanas, sujeitos interativos de uma pesquisa, situados de um lado e do outro do gravador na hora de uma entrevista, somos confiáveis. Podemos confiar em nossa pessoalidade-na-pesquisa. Podemos confiar em nossos saberes e valores, em nossos sentimentos e em nosso modo de ser e de sentir-e-pensar, enfim, desde que intencionalmente sinceros e teórico-metodologicamente (mas sem muita complicação hermenêutica) estejamos preparados para nos relacionar com o outro “na pesquisa”. Para interagir de maneira ao mesmo tempo pessoal e objetiva, com pessoas, com famílias e com outros grupos humanos em uma comunidade local de sujeitos sociais, de sentidos, de símbolos, de sentimentos, de significados e de socialibilidades (os “sete esses da vida cotidiana) em busca não de verdades absolutas. Elas existem? Em busca solidária da partilha de interações de suas vivências e saberes (as dos diferentes atores culturais da comunidade) com os nossos saberes vividos (os de professoras-co-investigadoras) para chegarmos juntos a compreensões e a interpretações confiáveis a respeito do não apenas “sócio-antropológico” de suas vidas e de seus cenários sociais de vida, mas da maneira como eles vivem “isto” e sentem e refletem sobre “isto” entre eles e, quando possível, para nós.

Um outro fundamento dos *estilos qualitativos* quase o aproxima das *abordagens participativas*, ou *participantes*. É que se a “invenção do qualitativo” na prática da pesquisa científica nos devolve a confiança em nós mesmos, como uma pessoa inteira em busca do saber da ciência e, não, um instrumento controlável a mais na sua prática, a opção *participante* nos devolve a confiança no *outro*. Aquele com

9 Em várias passagens dos escritos deste livro se verá que prefiro este nome: *abordagens qualitativas* (no plural) do que este outro: *métodos qualitativos*. Mais do que um método, o *qualitativo* é uma escolha fundada em uma leitura teórica, é um estilo de relacionamentos, é uma abordagem de fenômenos (da pessoas, da sociedade, da história, da cultura, da vida). Tal como acontece no campo das próprias *abordagens quantitativas*, não existe método único (nem mesmo o *dialético*, marxistas!), não existe abordagem única e não existe sequer teoria única. Não existem leis únicas e nem fórmulas únicas (nem a da relatividade). Existem relações, integrações e interações de fenômenos. Existem aproximações a uma verdade dos fatos, sempre múltipla e sempre provisória e existe a sempre desafiante possibilidade de múltiplas interpretações, seja a respeito da origem do Universo, seja a respeito da aprendizagem na escola.

quem eu falo, a mãe-de-aluna com quem converso na entrevista é, a seu modo, em seu mundo cotidiano, tão confiável quanto eu. Tenho os meus saberes e ela os dela. São diferentes, mas não desiguais. Muito pouco eu posso conhecer de sua vida e de seu mundo social se não puder contar com ela. Se não puder confiar nela como, espero, de algum modo ela deverá também confiar em mim. E uma boa porção dos fundamentos de todas as *abordagens participativas* está na possibilidade real de construção de um “nós confiável”. E é mais este processo de construção solidária de um enlace de confiança entre as pessoas do sistema de educação através de uma escola e as pessoas da comunidade de acolhida da escola, o que torna possível a *pesquisa sócio-antropológica*. Torna possível e indispensável ao próprio trabalho escolar mais o processo de investigar do que os produtos da investigação.

E este é um passo inicial em toda uma compreensão de que, dentro e fora da sala-de-aulas, e da escola à dimensão da comunidade de acolhida e dela ao bairro, à cidade (pedagógica, se possível) e a círculos de vida mais e mais amplos, somos entre nós e lidamos através de nós (onde o “nós” abarca os “outros”, o “eles”) mais com interações abertas entre pessoas totais do que com relações previsíveis entre sujeitos e objetos de estudo. Lidamos bem mais com relações vividas entre feixes e teias de acontecimentos sócio-culturais, do que com “coisas sociais” entre estruturas formais e fatores sócio-econômicos determinantes. Pois uma coisa são estruturas estruturadas (Pierre Bourdieu) que conformam e consolidam todas as dimensões do mundo social da vida cotidiana. Uma coisa são os “fatores determinantes” do que acontece a cada dia na Restinga e ao longo história de Porto Alegre ou do Rio Grande do Sul. E outra coisa somos nós, pessoas situadas de um lado e do outro dos muros e fossos de sociedades ainda excludentes, injustas e desiguais. Mas pessoas dotadas de reflexão (e não só os “professores reflexivos” dos livros) e capazes de descobrirem que são elas as que a cada dia constroem a Restinga e o Reio Grande do Sul.

Se pensarmos em termos de uma compreensão antropológica, sociológica e histórica, os nossos temas de estudo na escola, estas interconexões ganham mais razão de ser ainda. Pouco a pouco aprendemos a relativizar as histórias de longos ciclos, centradas em grandes feitos, grandes momentos e grandes heróis, para nos voltarmos às múltiplas histórias culturais de *antecedentes, contemporâneos e consócios* como nós mesmos. Nós, ao lado das tantas pessoas “sem nome em placa de rua”, mas desde um passado remoto os verdadeiros heróis da “nossa história”, porque as gerações de mulheres e de homens construtores cotidianos do que esteve e do que está aí como uma cultura. A nossa cultura. Habitantes de carne-e-osso da criação de cotidianos que são, de uma comunidade de Belém Velho a Porto Alegre e de Porto Alegre ao Rio Grande do Sul, ao Brasil, a outros amplo círculos de nosso Mundo, antes e agora, criadores de sociedades, de culturas e de histórias, tanto ou mais do que os heróis montados a cavalo. E então poderemos descobrir, junto com as inumeráveis pessoas das muitas comunidades populares, que aqueles heróis esporadicamente aparecem em

momentos de uma história cujo dia-a-dia somos nós, as pessoas comuns, quem constrói e, portanto, quem pode dar sentido e transformar.

Não só Caetano Veloso, mas também as pessoas do dia-a-dia da educação deveriam estar clamando por uma “história mátria”. E ela começa em qualquer comunidade popular e se estende, através de todas e de todos nós, a todo o mundo.

Sobre isto um dia um poeta e professor mineiro da UNICAMP escreveu estas palavras com que eu quero terminar este item e chegar às crianças e seus mundos.

Um projeto de futuro que seja nítido e efetivo só pode nascer da recuperação do que o passado significou e da constatação do presente ao qual este passado nos trouxe. Necessário conhecer nossas história e esgotar, sem medo, o reconhecimento das nossas condições presentes. Mas, quando lograrmos visualizar nitidamente como gostaríamos de ser e de viver, quando colocarmos para nós um projeto de futuro, nesse momento nosso presente começará a mudar. Afinal, a caminhada para o que virá se faz agora, na negação de um estado-de-coisas vivenciando como inaceitável (experiência) e em nome de um desejo de futuro feito em necessidade (esperança)¹⁰.

as crianças: onde? quando? como?

Dos anos sessenta para cá quase sempre a pesquisa social na *educação popular* foi um assunto de adultos, entre adultos e para adultos. A mesma coisa aconteceu com as experiências de *pesquisa participante*. No momento em que algumas propostas com o mesmo sentido são estendidas a todos os níveis e esferas da educação, como deveriam ser pensados o lugar e a participação de crianças, de adolescentes e de jovens em atividades que vão de “pesquisas prévias” aos planejamentos da escola?

Tudo sugere que as destinatárias do trabalho docentes que começa, ou que recomeça a cada ano na *pesquisa sócioantropológica*, são as crianças-e-adolescentes de uma escola de *educação infantil* e de *ensino fundamental*. Mas são justamente, elas as que acabam findando do lado de fora dos trabalhos de realização da pesquisa de campo, de tratamento de seus dados, de criação do *complexo temático* e de construção do planejamento escolar.

Por outro lado, observamos entre nós o crescimento da idéia de que cada vez mais as alunas e os alunos de uma escola deveriam ser co-participantes de tais atividades. Deveriam, pelo menos, estar incorporados de uma maneira mais ativa e mais criativa nas negociações realizadas durante os momentos decisivos de um planejamento de atividades pedagógicas. Em alguns casos tem havido um começo de experiências de partilha de momentos do processo da pesquisa, com os estudantes-destinatários dos produtos da mesma pesquisa.

¹⁰ Está na página 149 de *Cultura Brasileira e Educação*, publicado em 1989 pela Papyrus, de Campinas

O que eu quero propor aqui é algo ainda antecedente aos esforços por integrar também as alunas e os alunos na realização da pesquisa e em momentos de seu desdobramento. Tem a ver com o desafio de uma abertura do diálogo entre todas as pessoas da escola nos momentos reais de tomada de decisão. Voltemos por um momento alguns passos atrás. Quando se observa todo o acontecer de uma pesquisa da escola junto à comunidade, descobre-se que crianças e adolescentes estão ausentes na maior parte das ocasiões. Estão ausentes ou estão na penumbra do que acontece, quando aparecem, por exemplo, nas falas das mães sobre a vida de seus filhos e as preocupações delas para com eles. O trabalho da investigação é decidido entre adultos, educadores. O processamento da pesquisa é realizado como conversas entre duas (professora e uma mulher da comunidade) ou mais de duas (professor e um casal) pessoas adultas. O tratamento da pesquisa é um assunto entre professores, entre adultos. Finalmente, o “mundo da comunidade” é descrito, é avaliado e é analisado não apenas por adultos, mas desde vivências e desde testemunhos e pontos de vista de pessoas adultas. Assim, tendo como destinatárias preferenciais as crianças, os adolescentes e os jovens da comunidade na escola, praticamente toda a pesquisa acaba sendo um assunto de adultos, entre adultos, sobre adultos e para adultos.

Ora, não será estranha a elaboração de alternativas de trabalho escolar através de leituras críticas da realidade vivida, pensada e falada de uma comunidade através de vários intercâmbios entre pessoas adultas, onde as pessoas com quem se vai depois estar trabalhando pedagogicamente estão ausentes como participantes, como protagonistas e até mesmo como os sujeitos essenciais dos temas tratados?

Até aqui temos convivido com uma contribuição das ciências humanas muito desigual e muito contraditória neste campo do conhecimento. Há um excesso de pesquisas, de teorias e de práticas provenientes da psicologia em todo um vasto campo de intercâmbios de experiências de teor terapêutico e/ou pedagógico com crianças e com adolescentes. E há até hoje uma notável parcimônia de estudos correspondentes, desde o ponto de vista das ciências sociais, a começar pela área de fronteira entre um campo e o outro: a psicologia social. Nem a antropologia, nem a sociologia, nem mesmo a história acostumaram-se tradicionalmente a olhar a criança em seus mundos e em seus ciclos de vida, com um interesse genuíno e consistente. As exceções do passado em meu campo de estudos, por exemplo, a Antropologia Social são raras e notáveis. E os poucos trabalhos em que as crianças aparecem com destaque são quase sempre dedicados ao estudo de povos tribais e de aspectos de culturas indígenas. Felizmente, de alguns anos para cá temos visto estar sendo publicado um número crescente de artigos e de livros onde crianças e adolescentes de nossas sociedades aparecem como protagonistas.

É provável que o domínio da Psicologia no que toca a atenção da ciência à criança e ao adolescente, ao lado das enormes e indispensáveis contribuições passadas e presentes, deixou como herança pelo menos dois limites que agora toca superarmos juntos, educadores, psicólogos e cientistas sociais.

O primeiro é o fato de que a criança e o adolescente investigados são foco de atenção justamente pelo que têm de “problemático”, de *psico, antrope ou socialmente* “fora da regra” ou “à margem” de alguma dimensão da normalidade. Crianças indígenas e mesmo meninas e meninos das comunidades camponesas do País são objeto de estudo na inteireza de suas vidas e de seu modo cultural-infantil de ser. Não posso afirmar isto com segurança, pois não tenho um conhecimento objetivo a respeito. Mas acredito que haja mais estudos sobre “meninos de rua” e sobre a “violência nas escolas” do que a respeito da vida cotidiana das crianças em suas comunidades, e sobre estratégias infantis e adolescentes para a criação de relações felizes na escola.

Assim também procedeu a Psicologia na maior parte de seus estudos. E é provável que se assim foi até agora, é porque assim deva ser. Mas não tanto. Lembrome, entre outros, de Abraham Maslow. Antecipando-se de alguns anos à própria Psicologia Humanista e, mais ainda, às correntes da Psicologia Transpessoal, ele reclamava uma atenção da pesquisa dirigida também ao estudo de como são e vivem as pessoas realizadas e felizes¹¹. Pessoas resolvidas o bastante para poderem deslocar de si mesmas para os outros uma parte importante dos motivos de suas vidas. Ora, se nos estudos psicológicos a respeito da aprendizagem aprendemos tanto investigando “crianças com dificuldades para aprender” quanto crianças “sem problemas” ou mesmo “super-dotadas”, porque, quando se trata de uma compreensão mais abrangente e mais totalizante a respeito do ser da pessoa humana e, de maneira mais direta, da criança e do adolescente, há mais estudos fundados em casos clínicos, através da análise de “desvios”, “problemas”, “carências”, do que estabelecidos sobre pesquisas de pessoas criativas e plenas de um sentimento de auto-realização? Como as correntes de medicina que de tanto procurarem compreender os mistérios do corpo humano através da análise da doença, acabam por não saber mais o que é a saúde.

É também algo semelhante ao que acontece sobretudo na *mídia*, quando as favelas do Rio de Janeiro, os loteamentos clandestinos de São Paulo ou as periferias populares de Porto Alegre são apresentados como antros da bandidagem e de violência. Algumas dezenas, centenas talvez de “foras da lei” convivem com milhares de pessoas e de famílias devotadas ao trabalho e à busca de uma vida digna para pais e filhos, agora e no futuro, se possível. E este olhar rotulante dos de fora, entre o medo e

a categoria “metamotivação”, que será o fundamento do estudo. Ele diz assim: *os indivíduos auto-realiz11* Em uma coletânea recente de estudos de Psicologia Transpessoal foi publicado um artigo clássico de Abraham Maslow: *uma teoria da motivação: raízes biológicas da vida dos valores*. Nele Maslow apresenta a sua teoria através de 13 princípios. O primeiro deles introduz *adores (mais maduros, mas plenamente humanos) que já satisfizeram de maneira adequada suas necessidades básicas, passam a ser motivados de maneiras mais elevadas denominadas “metamotivação”*. Está na página 135 do livro: ***Além do Ego – dimensões transpessoais em psicologia***, organizado por Roger Walsh e Frances Vaughan e publicado em Português pela Cultrix/Pensamento, de São Paulo, em 1998

o preconceito esquecem o que mostram alguns documentários mais sensíveis e alguns estudos menos apressados sobre os morros do Rio ou os mocambos do Recife. Por debaixo da aparência perversa de um mundo entregue ao desmando e à violência, o que há na verdade é uma comunidade entre o medo e a humilhação bastante mais solidária e participativa do que a dos “condomínios fechados” das beiras ricas das grandes cidades.

E isto nos remete ao segundo limite. Até hoje uma parte importante dos estudos sobre o todo ou sobre dimensões da vida e do psiquismo de crianças e de adolescente ainda os mantém quase confinados experimentos realizados em momentos especiais de trabalho em salas de aulas ou, pior ainda, em laboratórios ou cenários equivalentes.

Não conheço outro escritor brasileiro que escreva sobre as crianças com tanto carinho e tanto conhecimento quanto João Guimarães Rosa. Dificilmente haverá um canto de ternura pela infância igual a *Miguilin*. Mas é de outro escrito de Guimarães Rosa que quero falar¹². Um dos pequenos contos das *Primeiras Estórias* acontece dentro de uma escola. Raro em Rosa, raro na literatura brasileira. Como em todos os anos anteriores, uma equipe de estudantes de um colégio de cidade do interior é selecionada para preparar a apresentação de uma peça de teatro durante a festa de formatura de mais uma turma. Os escolhidos entre todos vivem o seu momento de glória durante todo o tempo dos ensaios. É exigido do professor-diretor da peça um segredo absoluto sobre o drama a ser apresentado. O menino herói da estória deveria ser o “ponto”. Um dos alunos, Zé Boné, é excluído da equipe de atores-estudantes por parecer parvo, atrapalhado da cabeça. Posto do lado de fora da felicidade efêmera, eis que ele vai inventando uma “sua peça” que conta e reconta aos outros. Desdenham dele, mas querendo ou não o ouvem, escutam.

Pois bem. Chega o dia esperado. O teatro da escola cheio de gente e a peça vai começar. Mas eis que o estudante-ator principal precisa viajar as pressas por problemas de família. Quem o poderia substituir senão o “ponto” que, escondido, “da a deixa” aos que esquecem o começo de suas falas. Assustado ele sobe ao palco. Abrem-se as cortinas e quando o ator de emergência vai dizer a primeira fala, o que acontece? Ele, ou melhor, ele não havia aprendido o começo da peça, umas quadras de versos dedicadas à Virgem Maria. Não sabendo lembrar o começo da peça “oficial” e, sem saber o que fazer na urgência de dizer algo diante de todo, lembra de falar o começo da farsa que o colega “bobo” havia inventado. Um susto enorme entre todos e pânico no diretor. E então os outros atores-alunos “entram na dele” e se representa o que não era para ser. Professores e padres gritam: “abaixem os panos”, mas nem os panos

¹² *Miguilin* é uma das novelas de ***Manuelzão e Miguilin***, editado originalmente e durante anos de re-impressões pela José Olympio, do Rio de Janeiro, com belas ilustrações de Poty. As edições mais recentes são da Nova Fronteira. *Pirlimpisquice* está de ***Primeiras Estórias*** cuja história editorial é a mesma de ***Manuelzão e Miguilin***.

obedecem. Enguiçam nas roldanas. Gritam os alunos da platéia por Zé Boné. Grande vaías.

A vaia recomeçou. Agüentávamos. – “Zé Boné! Zé Boné!” – aqueles gritavam também, depois de durante, dessa vaia, ou nos intervalos. – “Zé Boné!”... Foi a conta.

Zé Boné pulou para diante, Zé Boné pulou de lado. Mas não era de faroeste, nem em estouvamento de estripulias. Zé Boné começou a representar!

A vaia parou total¹³.

E então recomeçaram todos a dizer a outra peça e a representar o outro drama. E tudo terminou entre estrondosos aplausos.

Assim foi. E o que aconteceu? Ora, aconteceu o que sempre acontece, apenas que no breve conto, de uma maneira exagerada e, por isso mesmo, exemplar. Inesquecível. O menino excluído disse aos outros de sua turma o que era de todos. O pequeno drama “maluco” era uma fração do que eles, entre eles, jovens do mundo na escola, estão sempre fazendo. Falando ente eles, criando as suas pequenas e, às vezes, fortes e terríveis regras de vida. Estão inventando e tornando comuns os seus mitos, suas estórias, os seus “aquilo em que crer enquanto se é como nós, ente nós”. Estão tomando as palavras, as coisas e os símbolos de um mundo que partilham conosco, adultos, para criarem a parte de vida e de cultura que é deles: crianças, adolescentes, jovens. A peça proposta pela escola invade e, ao mesmo tempo, dialoga com este outro pequeno consagrado mundo de partilha de sentimentos, de sentidos de vida, de significados de um “nós” (podemos chamar: de identidade social), de saberes próprios de que cada turma de alunos de uma sala de aulas ou de uma escola se nutre para viver a experiência de quem é e do que cria para ser assim como é, pelo menos durante um breve tempo de existência.

Se eu trouxe aqui a lembrança deste pequeno notável conto de Guimarães Rosa, foi por considera-lo a melhor metáfora desses “dois mundos de vidas e de culturas” que continuamente se cruzam, se encontram e se entrechocam na sala de aulas, na escola e nos territórios sociais de fronteira entre ela e a comunidade de acolhida. Há uma cultura própria. Há sistemas de viver e pensar que não são apenas das crianças, mas que pertencem aos pequenos mundos-de-intervalo que elas logram criar e recriar no universo de símbolos, sentidos e poderes dos adultos em que são convocadas a viverem. Convivemos com as crianças e os adolescentes quase sem perceber isto. E, no entanto, “isto” é o mais importante de cada ciclo da vida delas e deles. Pois é o que eles criam para viverem frações de suas próprias vidas nas brechas dos ensinamentos dos adultos sobre quem eles são, como devem ser, como devem pensar, o que devem falar e como devem viver.

Toda a relação de ensino-aprendizagem não se passa apenas dentro dos esquemas simples entre a mente, o sentimento, o mundo e o saber, pensados por

13 Uso aqui a edição das obras completas de João Guimarães Rosa, publicada em dois volumes pela Nova Aguilar, do Rio de Janeiro, em 1995. A passagem de *Pirlimpisquice* está na página 420.

Piaget e estendidos por Vygostky. Passa-se também como um maravilhoso e difícil trabalho de negociação de poderes de dizer e de pensar entre a cultura da escola representada por uma professora-diante-de-uma-turma-de-alunos, ou pela equipe docente responsável pelo ensino desta turma, e a ou as variantes culturais criadas e recriadas dia-a-dia por uma múltipla, complexa e em geral conflituada equipe social de criação de formas próprias de viver, a que a escola dá o nome de: turma de alunos. Palavras de um lado e do outro estão sendo a todo o momento negociadas, ditas, enunciadas, postas em comum; às vezes impostas (“menino, não é assim que se fala! é assim!). A cada aula se encontram e confrontam os termos do falar correto a língua erudita da professora, e os falares da criação adolescente local, em geral tidos como “errados” ou imperfeitos, mas, de qualquer modo, uma “fala da língua” para ser dita e compreendida entre eles, apesar de nós.

Junto com a fala e através dela, aí vão entre professora e seus alunos todos os outros gestos da voz e do corpo, os tantos saberes e significados cuja aquisição da sentido ao que chamamos aprendizado e estabelece a diferença entre a criança educada (e promovida) e a que “não aprendeu”. E, então, as professoras de várias escolas de Porto Alegre, de Alvorada, de Gravataí, de Caxias do Sul, de Esteio, de Passo Fundo com quem estive nestes últimos anos começaram a descobrir o que os professores e padres da escola do Zé do Boné nunca tinham se tocado. Algumas formas musicais adotadas por adolescentes e jovens das periferias e, de maneira especial, o *hip-hop* contém algo mais do que ritmo e emoção para noites de festas¹⁴. Contém a estética de uma ética do menino e da menina daqueles lugares. Fala sobre eles, com eles e através deles de uma maneira que até agora a escola não conseguiu alcançar. Raul Seixas é, para o bem e para o mal, um educador da juventude brasileira cujo poder de convencimento e de diálogo devemos compreender, para não apenas invejar. Lobão, Cazusa e outros cujos nomes me fogem - pois pessoalmente “sou de outro tempo” - e estou mais para Elomar do que para Tom Jobim e bem mais para Tom Jobim do que para Paralamas do Sucesso - são outras pessoas cujas falas foram apropriadas por infinitas redes e teias de criação cultural dos jovens a quem, a bem da verdade, as pequenas peças da cultura escolar que propomos devem parecer algo sem graça e fora de moda.

Quando foi permitido a crianças e a adolescentes trazer uma parte de suas músicas, de seus gestos, de suas experiências de partilha de um modo de vida que se traduz como aprendida de outros e também como criação artística própria, o diálogo entre “elas” e as professoras abriu portas e janelas até então desconhecidas, ou apenas desconfiadas. Ora, se nós abrimos os nossos congressos municipais e estaduais

14 Entre pensadores da educação de agora, lembro que Marília Spósito tem artigos notáveis sobre este tema: *hip-hop* e outras formas musicais-culturais entre jovens de periferias de São Paulo. Eu os conheci por ocasião do seu exame de Livre Docência na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Não os conheço publicados, mas espero que tenham sido.

colocando no palco, antes da “fala do palestrante”, as “pessoas do lugar” e a mostra de suas culturas populares, inclusive as criadas e apresentadas por crianças, adolescente e jovens, porque não fazer também isto como uma prática de sala de aulas. Não como uma apropriação domesticadora da cultura escola sobre uma experiência cultural das “crianças da comunidade”. Mas como um princípio de diálogo. Um por-em-comum o que nós criamos e temos para viver e para dizer quem somos, para então pensarmos juntos como criar na escola e através dela os saberes e os sentidos de vida que, por haverem sido antes partilhados com um mínimo de poder, podem agora ser acreditados e vividos em comum, nas e através das diferenças com que nós os aprendemos, acreditamos neles e os tornamos uma parte daquilo com que nos comunicamos conosco mesmos, com nossos outros e com a própria vida.

Em um artigo sobre crianças neste mesmo livro, estarei lembrando que temos até hoje dificuldades em conviver com as crianças como os etólogos e biólogos aprenderam a fazer com os macacos. Salta-los da jaula, livra-los do laboratório e ir ver como eles são e como vivem lá. Lá nos lugares “naturais” do ambiente de natureza e de cultura de que são parte. Bem sabemos as crianças com quem lidamos no dia-a-dia da escola vivem o cotidiano das/nas suas comunidades de maneiras próprias e criativamente originais. Mesmo quando, como tem sido tão comum agora, seus lugares de vida sejam muito pobres e violentos. Mesmo quando obrigadas a se tornarem trabalhadores precoces que também estudam.

Subordinadas à autoridade social, jurídica e familiarmente afetiva de seus pais e de outras pessoas adultas, elas vivem boa parte do que nós chamamos de “infância-e-adolescência” às voltas com a questão de como negociar os termos desta necessária (mesmo?) sujeição imposta e tida até aqui como inevitável à harmonia da vida social e ao aprendizado socializador da infância. Uma questão mais do que importante na vida das crianças e dos adolescentes não é tanto o aprender e o “crescer e desenvolver-se”. É o saber, a cada ciclo social de vida, como conviver com outras pessoas iguais a elas. Os outros da mesma geração e dos mesmos circuitos das escolhas da vida cotidiana. Como criar tempos-espacos próprios ou apropriados no interior de um mundo de relacionamentos, de símbolos, afetos e significados, que vai da volta da mesa do jantar (quando ela existe na casa) até os limites dos lugares e cenários onde uma criança pode se aventurar a ir ... ou a sonhar.

Do meio para o final dos anos oitenta, fiz uma longa pesquisa em uma pequena comunidade rural da Serra do Mar, no município de São Luis do Paraitinga, em São Paulo. O estudo de campo era sobre as relações entre a cultura camponesa e a escola rural. Ao contrário de outros estudos de campo sobre o tema, em minha pesquisa quem menos aparecia eram a escola e os seus professores¹⁵. E quem mais aparecia

15 Dois livros de meus relatórios de pesquisa foram editados. O primeiro se chama ***a partilha da vida***, foi editado pela CABRAL, de Taubaté e é uma antropologia da vida e dos símbolos do cotidiano em uma comunidade camponesa. O segundo em uma versão resumida publicada pela FTD, de São Paulo e uma edição recente e completa, da

eram crianças, jovens e seus tempos e lugares da vida. Descobri de novo o que todos sabemos. Quando olhadas com cuidado fora dos tempos e dos espaços formais, como a família, a igreja ou a escola, onde crianças e adolescentes convivem entre elas e conosco, submetidos a regras de códigos sociais-socializadores impostos como as gramáticas-da-vida-do-menino e as gramáticas-da-vida-da-menina, vemos que elas estão permanentemente empenhadas em criar os seus próprios mundos nos mundos em que são criadas.

A um olhar mais “oficial”, parece que a vida de uma criança se desenvolve nos círculos do grupo doméstico, do grupo escolar e do grupo religioso. Claro, essas são agências culturais de socialização da maior importância. Mas a um olhar mais livre – mais cúmplice das crianças do que de mães e professoras – descobrimos ao menos duas coisas.

A primeira: ao lado dos lugares domésticos e institucionais onde as crianças têm que viver, ou devem viver em cada ciclo de suas vidas, existem e elas recriam continuamente círculos apropriados de relacionamentos criados por elas para serem vividos entre elas. Ao longo da vida das crianças e dos adolescentes, os *círculos de idade* (como os grupos de meninos por-volta-dos-nove-anos) e os *círculos de interesse* (como um time infantil de futebol ou um grupo estável de meninas-e-meninos ao tempo em que o desejo pelo “outro gênero” começa a ser significativo) são tão ou mais importantes do que o círculo sócio-afetivo da família, e provavelmente mais significativos do que o círculo sócio-produtivo da escola.

Eu me lembro pouco e sem muita saudade das “horas de aulas” de meus anos de estudante-de-escola no Rio de Janeiro. As exceções são poucas e fugazes. Mas lembro com muita saudade os mínimos com detalhes das vivências livres ou semi-livres das “turmas” e dos “grupos de amigos” e, um pouco mais tarde, dos de “de amigos-e-amigas”, onde à margem do olhar de pais e de professoras vivíamos o melhor de nossas vidas. Ou, ainda, as nossas “verdadeiras vidas”. Isto porque as outras “vidas” eram as que tínhamos que viver e, as nossas, livres, contestatórias, inconfessáveis algumas vezes, eram as que criávamos para com-viver quem éramos, ou quem sonhávamos poder ser.

A segunda. Quando um aluno diz que “as melhores horas numa escola são a da merenda, a do recreio e a da saída”, ele está confessando de maneira sincera uma outra verdade cultural. Boa parte do tempo de vida das crianças e dos adolescentes está dedicada a encontrar maneiras de escapar de. Criativas estratégias do sair fora do controle dos âmbitos formais do poder dos adultos sobre eles, para os momentos e lugares de relativa livre criação de vivências e culturas propriamente infantis no difícil “mundo dos adultos”. Quando alguns educadores descobriram esta evidência universal, boa parte das pedagogias tradicionais começou a se abrir a um esforço no sentido de aproximar os tempos-espaços-e-relacionamentos escolares das vivências

socioculturais de criação infantil. A “Escola da Ponte” do Norte de Portugal que Rubem Alves tornou tão conhecida entre nós, é um estabelecimento de muitas aprendizagens e de poucos ensinamentos que, depois de Summerhill, resolveu levar isto ao extremo possível.

Agora podemos perguntar: quais os motivos pelos quais uma pesquisa de campo na comunidade de acolhida da escola cujas crianças deverão ser os destinatários diretos de seus resultados e efeitos, não torna presente a experiência infantil na/da cultura investigada? Porque as visões de realidade, as suas interpretações e as sugestões de possíveis superações em esfera comunitária, não partem da existência, dos modos de vida e de como os problemas da comunidade afetam as crianças e são vividos por elas? Porque as crianças não falam a quem, depois de haver falado sobre elas, nas entrevistas da pesquisa, irá falar a elas?

Podemos pensar que a *pesquisa socioantropológica* realizada por professoras de crianças e de adolescentes, poderia, entre um ano e outro aprender a olhar o mundo sócio-cultural da *comunidade de acolhida* - e também as suas extensões - dando uma atenção especial aos tempos e os espaços das vivências de criação original das surpreendentes sub-culturas infantis. Se isto for possível, ao invés de se falar entre adultos sobre as crianças, poderia se falar entre adultos e crianças a respeito de crianças e de adultos. E, então, mais do que elas, nós teríamos muito que aprender.

Porque não convidar as alunas e os alunos da escola a que sejam co-participantes em momentos criativos de pesquisa comunitária? Uma pesquisa onde a própria idéia de “comunidade”, ao invés de estar situada na oposição convergente: escola X comunidade, estaria desdobrada em diversos círculos conectivos e interativos de relações: a sala de aulas, os outros lugares de vivência da/na escola, a escola tomado no seu todo, os diversos lugares da vida entre a escola e a comunidade, ou outros locais de vida e trabalho na comunidade, os feixes de extensão da comunidade em direção de campos de intercomunicação mais amplos.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente* contém um grande avanço. Um avanço ainda precário e mais teórico do que vivenciado na prática, neste País de excluídos onde as crianças ainda são as maiores vítimas de tudo o que classifica e discrimina, também, as pessoas adultas e recria injustiças entre os adultos. Um dos pontos fortes do ECA é que retira dos pais, em boa medida, o poder tutelar de responderem jurídica e socialmente pelos seus filhos. Isto significa que as crianças passam a ser senhoras de suas próprias pessoas, de suas vidas e de seus direitos.

Tantos anos depois, não estaria na hora de fazermos algo semelhante na educação?

comunidade de acolhida, comunidade aprendente, comunidade educadora

Duas expressões felizes de Jaqueline Moll, escritas quase ao final de seu livro, ***histórias de vida, histórias de escola – elementos para uma pedagogia da cidade***, poderiam nos ajudar a concluir este pequeno ramalhete de idéias¹⁶. Elas são: *comunidade educadora* e *cidade educadora*. Dou a ela a palavra:

A comunidade educadora, entretecida nos meandros da convergência entre a ação voluntária e os sujeitos, a ação organizada a partir das instâncias do movimento comunitário e a ação do poder público, constrói-se provocativamente em um projeto pedagógico que envolve crianças, jovens e adultos em um destino que é comum e é tecido para além de determinações do poder e dos interesses econômicos, nas teias da solidariedade.

...

a possibilidade de existência desta comunidade educadora define-se pela circulação de saberes, pela disposição pessoal e coletiva para resolução dos problemas concretos, pela participação e pelo próprio patrimônio de vida comunitária a ser tematizado e evocado como elemento pedagógico¹⁷

Podemos evocar Paulo Freire. Podemos evocar Jurgen Habermas outros educadores, em um texto que o tempo todo teve o diálogo como o chão e o céu de uma proposta de pesquisa como trabalho docente *dentro da* e *através da* escola cidadã.

Pois ao lembrar Habermas, Jaqueline Moll recoloca ante os nossos sentimentos uma oposição até hoje não superada. A que coloca de um lado o *mundo do sistema*, o das instituições do poder e da lógica do mercado, como aquelas que subordinam a razão de ser do saber-e-aprender ao competir-e-ter. E que coloca, do outro lado, *mundo da vida*. O universo amorosamente interativo onde são construídos sem cessar os horizontes cotidianos e da história das relações entre pessoas para quem ser e conviver são a razão de aprender-e-saber¹⁸

Realizada, no limite, como uma *cidade educadora*, a *comunidade educadora* se instala e cresce quando além da procura-e-oferta de outros bens e serviços entre as suas pessoas ela assume a responsabilidade pela formação educacional de todos. E pela incorporação de todos àquilo que, mais do que tudo nos torna humanos e faz com que entre nós circule o saber¹⁹.

¹⁶ 2000, Editora VOZES, Petrópolis. As citações e idéias estão entre as páginas 186 e 189.

¹⁷ Op. cit. pg. 187.

¹⁸ Op. cit. pg. 17.

¹⁹ Jaqueline Moll cita neste momento a *Carta de Cidades Educadoras, da Declaração de Barcelona, de 1990*

Em dimensões bastante mais simples, estive falando aqui de *comunidade aprendente* ao me referir àquilo em que deverão pouco a pouco se transformar as nossas salas-de-aulas e as nossas escolas. E falei de *comunidade de acolhida* como aquela em que uma escola está e a que deve se estender. Com a expressão trazida por Jaqueline Moll talvez as duas “comunidades” anteriores pudessem ser pensadas uma pela outra. Não sei bem se este nome: *comunidade de acolhida*, não é um tanto romântico e sonhador demais. Mas eu apenas quis lembrar que o lugar físico, o lugar sócioambiental, o lugar sociocultural onde uma escola está e existe, é uma comunidade que a acolhe. Uma comunidade de que a escola passa a fazer parte, mesmo quando tenha passado o maior tempo de sua existência esquecida disto.

Restabelecer, e nunca apenas através dos momentos de uma pesquisa, os vínculos essenciais com as pessoas, com os grupos humanos e com as instituições sociais do mundo-mais-imediato onde a escola existe, é apenas um primeiro passo para que ela revigore o próprio sentido de sua existência. O ser um lugar onde pessoas diferentes se encontram para conviverem juntas experiências de aprender-ensinar-aprender através da construção solidária de seus saberes. Isto é, de idéias e de valores da vida que passam a ser seus desde quando tradições de conhecimento são acordadas de onde estão – livros, revistas, CD-ROM – e colocadas à volta de uma gente reunida para viver o saber humano como o aprender a dialogar entre seres humanos. E se o destino destes círculos de enlaces é o criar sentidos e sentimentos que nos irmanem no romper de fronteiras em todos os níveis e planos, então que a *comunidade aprendente* se estenda a toda a *comunidade de acolhida* e que, juntas e multiplicadas em tantas mais, elas se constituam como comunidades de uma mesma múltipla e diferenciada

bibliografia

Brandão, Carlos Rodrigues
Pesquisa Participante
1981, Brasiliense, São Paulo

Brandão, Carlos Rodrigues
A partilha da vida
1995, CABRAL Editora, Taubaté

Brandão, Carlos Rodrigues
O trabalho de saber
1999, SULINA, Porto Alegre

Delizoicov, Demétrio
Dinâmica da sala de aulas – momentos pedagógicos

documento elaborado para o *Curso de Planejamento e Organização do Ensino na Escola Cidadã*, realizado pela SMED da Prefeitura de Porto Alegre entre 16 e 18 de novembro de 2000. xerox

Geertz, Clifford
A interpretação das culturas
1978, Zahar, Rio de Janeiro

Maslow, Abraham
Uma teoria da motivação – raízes biológicas da vida de valores
In: Walsh, Roger e Vaughan, Frances
Além do Ego – dimensões transpessoais da psicologia
1998, Cultrix/Pensamento, São Paulo

Morais, João-Francisco Regis de
Cultura Brasileira e educação
1989, Papirus, Campinas

Moll, Jaqueline.
Histórias de vida, histórias de escola – elementos para uma pedagogia da cidade
2000, VOZES, Petrópolis

Morin, Edgar
O método , 3. O conhecimento do conhecimento
1999, SULINA, Porto Alegre

Morin, Edgar
O Método, 4. As idéias
1998, SULINA, Porto Alegre

Rosa, João Guimarães
Ficção completa – volumes I e II
1995, Nova Aguilar, Rio de Janeiro

Porto Alegre
inverno de 2001
Rosa dos Ventos
primavera de 2002

*Este documento compõe uma sequência de escritos
ao redor da antropologia e da educação.
Não os pensei e nem os escrevi com preocupações acadêmicas.
Eles são para serem lidos e dialogados
como “exercícios livres de escrita”.
Estão livres de cuidados preocupações científico-acadêmicas.
E são rascunhos de escritos “atirados nas nuvens”
e solidária e gratuitamente disponíveis para quem os queira ler,
ou dar a eles uma qualquer destinação.
As mesmas palavras e ideias
poderão estar presentes em vários escritos.
Outros escritos meus entre
a literatura, a antropologia e a educação,
podem ser também livre e gratuitamente acessados em:
www.apartilhadavida.com.br*