

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO DE CONFLUÊNCIA ESTUDOS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO POPULAR



O Trampolim da Razão Subalterna
Circo Social e o Pensamento Social de *Nuestra América*



Autor: Claudio Andrés Barriá Mancilla
Orientadora: Prof^a. Dr^a Regina Leite Garcia

Niterói, 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO DE CONFLUÊNCIA ESTUDOS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO POPULAR

O Trampolim da razão subalterna
Circo Social e o pensamento Social de *Nuestra América*

Claudio Andrés Barría Mancilla

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal
Fluminense, como requisito parcial
para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Leite Garcia

Niterói, 2007

Aos meus filhos Camilo e Lucca,
a eles o mais belo canto

Agradecimentos

Na perspectiva do entendimento do processo de geração de conhecimento como um fazer humano coletivo, como um fluxo social contínuo de fazer, seria impossível citar todos os que de um modo ou outro contribuíram diretamente com as indagações e reflexões aqui registradas. Entretanto, o próprio compromisso político/afetivo e a vivência em determinados espaços sociais, pontuados pela impagável generosidade intelectual de muitos, impõem-nos o dever moral de tentar retribuir tal generosidade ao menos somando alguns nomes à memória desse processo permanente de pensar e mudar o mundo. A cada um deles devo uma palavra e um abraço perto do coração, com fraternura.

Primeiramente aos “parceiros internos” do Se Essa Rua Fosse Minha, Marília, Lena, Aline, Fátima, Márcia, seu Zé, Renata, Fabio, Gustavo, Claudia, Valeria, Tânia e todos que por lá passaram. Educadores e educadoras que, possuidores de uma garra e um compromisso raro nos dias de hoje, fazem cotidianamente do trabalho com crianças e jovens um canto à vida: sem a sua presença e atitude pouco ou nada do que contém estas páginas teria sido possível. Dentre eles devo ao César uma palavra especial, pelo seu exemplo de vida, de coerência e criatividade. A ele devo, sem dúvida, muitas das reflexões que se plasmaram neste trabalho e o aprendizado de que de pouco vale dizer sem a coerência do fazer cotidiano.

À professora Regina Leite Garcia, que aceitou empreender junto comigo esta viagem apostando na sua conclusão em momentos em que eu mesmo duvidava da sua viabilidade. Para além da sua reflexão clara e incisiva, que instigou minha curiosidade e me impulsionou a encarar radicalmente o compromisso com o conhecimento da perspectiva dos saberes subalternizados, a professora/educadora Regina soube me mostrar que há outras formas de encarar a luta contra a dominação e a subalternização no campo das idéias. Com ela descobri um novo significado para o meu entendimento do campo acadêmico como um campo de lutas. A ela uma palavra de gratidão e admiração.

Uma palavra de gratidão à professora Edwiges Zaccur e aos professores e professoras do programa e em particular do Campo Estudos do Cotidiano da Educação Popular e a todas e todos que enriqueceram nossas reflexões nos encontros de orientação coletiva. A eles o reconhecimento pela oportunidade de um diálogo profundo e frutífero.

Uma palavra especial devo aos meus filhos: ao Lucca pela compreensão nos finais de semana em que me ausentei das nossas brincadeiras para escrever o presente trabalho. E uma palavra de saudade e carinho ao meu filho Camilo, cuja distância geográfica não o fez menos presente nas minhas preocupações nem nas minhas reflexões sobre a sorte dos jovens que vivem a subalternidade na América Latina.

A Ivia Maksud, companheira de perto do coração que, como poucos, enfrenta a luta pelos direitos de homens e mulheres no campo da saúde social e como poucos também o faz defendendo com paixão a possibilidade de colocar toda a rigorosidade científica das ciências sociais ao serviço da vida. Devo a ela tantas palavras: pelas horas de debates apaixonados, pela paciência em horas difíceis, pela correção atenta dos originais. A ela uma palavra de amor e admiração intelectual como o canto de um passarinho.

Aos meus amigos da recente caminhada mil palavras de alento e agradecimento. Ao Roberto Marques, parceiro de longas noites de debates sobre a escola e a subalternidade, a ele pelas suas palavras e pelos seus silêncios sempre oportunos; ao Guilherme pela rigorosidade da sua busca militante e conseqüente com uma perspectiva do lugar dos trabalhadores. *A ellos y a Regina las palabras del sur fecundo.*

Uma palavra de luta e ternura aos amigos e parceiros, companheiros da luta pelos direitos da infância que é a luta pelo direito de todos nós à vida, a cada um a sua palavra: a Beth pela força e a certeza do dia, seu passo firme é certeza da luta e da amizade; a Marcia pelo coração pertinaz sempre do lado das marquises e sarjetas onde a infância caminha. Uma palavra tardia e imortal para a vida e a memória do Jorge Barros, menino da FUNABEM, sociólogo e eterno presidente do Conselho de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente: Jorge, tua presença alumia nosso caminho. A ele devo grande

parte do meu engajamento com a luta no campo das políticas públicas para a infância, que deram outros olhares ao cotidiano do meu fazer como educador e como artista. Aos amigos e companheiros da Rede Rio Criança: Carla, amiga de vida e descobertas, Regina Leão, lutadora incansável, Paulo Banana, Antonio Futuro, Totonho, Claudinha, Mônica, e tantos outros que se enredaram no compromisso de fazer Juntos.

Devo também muitas palavras aos amigos de sempre, aos de longas noites de devaneios e reflexão profunda, de companhia e de dor. Uma palavra de carinho e gratidão a Simone, pela coragem da amizade apesar de tudo, pelo empenho e pela aposta. Uma palavra companheira, lá de dentro do peito, a Maira, pelas horas todas de vida, sonhos e idéias compartilhados, pela entrega.

Le debo una canción a Marcela, compañera de inmemoriales hazañas cronopianas, amiga de todas las horas, antídoto a las sillas al borde del camino: a ella no una elegía ni un romance ni un verso, apenas una acción de gracias. Una palabra aun por inventar le debo a Silvina, por su amistad eterna, su curiosidad sensible a lo humano y su sospecha constante. A ambas un canto de cronopios: catala, catala, truela, truela, truela.

Um canto inteiro feito de palavras ainda por inventar para minha Mãe Maria Luisa Mancilla Délano, pelo exemplo, pelo compromisso, pelo carinho, pela coragem, pelo amor. Por me ensinar muito cedo a pensar, a amar e a fazer.

Aos jovens do Se Essa Rua uma palavra à parte de cumplicidade e construção de espaços de fazer conjunto e por me ensinar a amar o circo na sua mais ampla forma: Ao Marco Aurélio, pela sua parceria incondicional e pela sua reflexão e sede de conhecer o mundo; ao Dinho pelo olhar estético sobre as coisas do circo e da vida: Ao Alex, o Nego da Bahia, pelo sorriso cativante e transformador, pela garra e pela capacidade de se reinventar. Uma palavra de carinho e força a todas e todos da Trupe pela garra e a aposta na arte.

Aos companheiros e companheiras de caminhada na construção do sujeito coletivo que é a Rede Circo do Mundo Brasil. À Cleia Silveira pelo seu incansável empenho e compromisso, à Fatinha e o povo da Escola Pernambucana de Circo, exemplo de consequência na integração da arte e o compromisso com a

cidadania e os direitos de todas e todos. Uma palavra de gratidão aos que vêm se empenhando em colocar generosamente suas idéias e seu trabalho à disposição do projeto coletivo. A diversidade de experiências alimenta e alimentou minhas reflexões sobre o nosso próprio fazer. Uma palavra de gratidão a cada uma das organizações que integram a Rede e lhe dão vida.

Uma palavra de imensa admiração e carinho, no nome da Joelma Costa, ao povo do Circo que invade ruas e praças, que anda pelas periferias das pequenas e grandes cidades Brasil afora. Obrigado pela sabedoria e pela alegria.

Uma palavra de reconhecimento e agradecimento aos que mantêm viva a possibilidade do fomento à pesquisa acadêmica e o financiamento de uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Resumo:

A pesquisa fundamenta-se a partir de três linhas de reflexão: a prática social e discursiva de um conjunto de educadores populares da ONG *Se Essa Rua Fosse minha*, que dera origem ao conceito de *Circo Social*; repensar a base epistemológica do saber científico moderno; e a busca por novas matrizes do pensamento social. A estreita relação entre teoria-empíria-fazer político resulta num exercício de pensamento e resignificação de relações sociais realizado a partir de uma prática dada, existente e em constante transformação: o *Circo Social* do *Se Essa Rua*. Argumenta-se que os elementos achados na **prática social e discursiva do *Circo Social* do *Se Essa Rua***, isto é, nos discursos e práticas dos que estão envolvidos nesse fazer específico, bem como os enlaces desse pensamento com as matrizes históricas do pensamento social de *Nuestra América*, permitem desvelar uma racionalidade diferente da clássica. Repensar a **base epistemológica do saber científico moderno** e, portanto, do pensamento social clássico, implica uma reflexão sobre a historicidade de sua matriz de pensamento: isto é, sua colocação no tempo e no espaço determinados em que surge e as condições geopolíticas históricas do seu desenvolvimento. Requer ainda a compreensão do processo de sua legitimação como forma moderna de saber científico universal sobre outros saberes. Esse empreendimento se desdobra numa revisão das bases conceituais e formais do modelo clássico de legitimação do ideal de saber. Ao invés de aplicar conceitos desenvolvidos no âmbito do pensamento social clássico, herdeiro da matriz da razão moderna, a busca por **novas matrizes do pensamento social** ressalta aquelas construídas ao longo da história na subalternidade à procura de um saber acumulado através das lutas dos povos oprimidos. O pensamento social de *Nuestra América* - conceito martiano que tem marcado o pensamento social da região - apresenta-se assim como contribuição aos estudos das Ciências Sociais. O debate travado se deu em diálogo com um conjunto de autores, tanto do Velho Continente, ligados à tradição do pensamento crítico, por sua reflexão em oposição ao capitalismo e à idéia de civilização e progresso (Marx, Thompson, Gramsci, Williams, Benjamin, entre outros), como por aqueles que representam o pensamento social de *Nuestra América* (Martí, Bilbao, Mariátegui, Freire, Paz, Chauí, Ribeiro, entre outros) e os que vêm desenvolvendo reflexões sobre os estudos subalternos latino-americanos (Mignolo, Quijano, Retamar, Dussel, Sotolongo, Delgado, e outros).

Palavras Chave:

Estudos subalternos, colonialidade do saber, pensamento social, circo social, América Latina.

Resumen:

La investigación se fundamenta a partir de tres líneas de reflexión: la práctica social y discursiva de un conjunto de educadores populares de la ONG *Se Essa Rua Fosse mina*, que le diera origen al concepto de *Circo Social*, repensar la base epistemológica del saber científico moderno, y la búsqueda de nuevas matrices de pensamiento social. La estrecha relación entre teoría-empiría-hacer político resulta en un ejercicio de pensamiento realizado desde una práctica dada, existente y en constante transformación: el *Circo Social* de *Se Essa Rua*. Se argumenta que los elementos encontrados en la **práctica social e discursiva del *Circo Social* de *Se Essa Rua***, esto es, los discursos y prácticas de los que están implicados en este específico modo de hacer, así como los enlaces de ese pensamiento con las matrices históricas del pensamiento social de *Nuestra América*, permiten desvelar una racionalidad diferente de la clásica. Repensar la **base epistemológica del saber científico moderno** y por lo tanto, del pensamiento social clásico implica una reflexión sobre la historicidad de su matriz de pensamiento: esto es, su ubicación en el tiempo y el espacio determinados en que surge y las condiciones geopolíticas históricas de su desarrollo. Requiere aun la comprensión del proceso de su legitimación como forma moderna de saber científico universal sobre otros saberes. Este emprendimiento se desdobra en una revisión de las bases conceptuales y formales del modelo clásico de legitimación del ideal de saber. En vez de aplicar conceptos desarrollados en el ámbito del pensamiento social clásico, heredero de la matriz de la razón moderna, la búsqueda por **nuevas matrices de pensamiento social** pone en relieve aquellas construidas a lo largo de la historia en la subalternidad en busca de un saber acumulado a través de las luchas de los pueblos oprimidos. El pensamiento social de *Nuestra América*, concepto martiano que ha marcado el pensamiento social de la región, se muestra así como contribución a los estudios de las Ciencias Sociales. El debate se trabó utilizando un conjunto de autores, tanto del Viejo Continente, ligados a la tradición del pensamiento crítico, por su reflexión en oposición al capitalismo y a la idea de civilización y progreso (Marx, Thompson, Gramsci, Williams, Benjamin, entre otros), como por aquellos que representan el pensamiento social de *Nuestra América* (Martí, Bilbao, Mariátegui, Freire, Jara, Paz, Chauí, Ribeiro, entre otros) y los que vienen desarrollando reflexiones sobre los estudios subalternos latinoamericanos (Mignolo, Quijano, Retamar, Dussel, Sotolongo, Delgado, y otros).

Palabras Clave:

Estudios subalternos, colonialidad del saber, pensamiento social, circo social, América Latina.

S U M Á R I O	
PARTE I	
O binóculo do poder e o nosso lugar no mundo	11
Esclarecimentos Prévios	12
A proposta e alguns porquês	24
(parêntese a) Público e privado na Educação , colonialidade do saber e a perspectiva do esquecimento histórico dos saberes subalternizados nas sociedades ditas periféricas	37
PARTE II	
DA RUA AO CIRCO: 1ª APROXIMAÇÃO	51
Identidade, Pobreza, Crianças e ações sociais sob a matriz da alteridade eurocêntrica	52
Menor ou Criança, o ECA e a universalização dos direitos da infância	55
A identificação e a invenção do Outro	58
Identificação e ciências sociais: redução das desigualdades ou reificação das distinções. Crianças-problema e re-socialização	62
Socialização re-socialização	64
Ir além da identificação: identidade como estratégia de luta X identidade reificada	69
Desenvolvimento Criativo e Identidade	74
PARTE III	
O SABER DOS QUE SABEM E A COLONIALIDADE DO SABER Uma perspectiva a partir do pensamento social de <i>Nuestra América</i>	78
(Parêntese b) A Democracia Participativa dos Zapotecos de Oaxaca: o empate de dois projetos de mundo.	79
III.I - De quando surge ‘A Verdade’ e do saber dos que sabem	89
O mundo pelo avesso	90
O descobrimento do outro lado do descobrimento	92
O axioma de legitimação da razão científica moderna	95
Positivismo, historicismo e marxismo: à procura do sujeito do conhecimento	100
O mito helênico e o falso eurocentrismo da História	104
Eurocentrismo e colonialidade do saber científico moderno/colonial	106
III.II - A erosão do saber dos que sabem e a emergência do saber dos outros	111
A crise da razão moderna e do pensamento científico clássico	112
(Parêntese c) Deus e o Diabo na terra do sol , Cristianismo e marxismo nas bases de um novo pensamento social popular.	118
III.III - Recuperação e emergência do saber dos <i>nadies</i>,	128

O pensamento social de novo tipo no contexto de <i>Nuestra América</i>	
Os <i>nadies</i>	129
Por que falar de América Latina? Entre o tudo interligado e a espaço/temporalidade concreta das diferentes histórias	130
Imaginário, colonialidade e dupla consciência na formação das pátrias em <i>Nuestra América</i>	134
Marxismo e o pensamento social de <i>Nuestra América</i>	138
Algumas contribuições da cultura e do pensamento social de <i>Nuestra América</i>	143
Elementos para uma racionalidade de <i>Nuestra América</i>	146
PARTE IV	
Aura, cultura popular e o lugar da tradição em Benjamin e Mariátegui para além da reprodutibilidade técnica no fazer das culturas subalternizadas	155
Circo, tradição e a função ético/política da arte	156
Reprodutibilidade técnica	158
Autenticidade e Destruição da aura	159
Ritual e política	160
Valor de culto e valor de exposição	162
Perda ou transfiguração da aura	165
Transfiguração e resgate da aura da cultura popular	169
O lugar da aura a partir da diferença colonial	173
PARTE V	
DA RUA AO CIRCO 2ª APROXIMAÇÃO	176
V.I - Estender o Arame, Amparar a Travessia e Orientar o Salto...	177
Duas noites na subalternidade subvertida pela aura da arte popular	177
Um breve olhar no circo social do Se Essa Rua	180
Nas origens do projeto, a rua e o desafio de educar com arte	191
V.II - O QUE A RUA ENSINA, O Circo Social do SER e os Elementos para uma outra racionalidade	197
Experiência, classe social e reflexão sobre a prática	198
O saber Circense	201
Circo e circo social: arte, técnica, magia e tradição	205
O imaginário do circo, a pátria do u-topos	212
Circo Social do SER: elementos para uma racionalidade outra	214
ÚLTIMO ATO: CONCLUSÕES?	231
EPÍLOGO: o menino e o sonho	234
BIBLIOGRAFIA	237
ANEXOS	
Breve histórico do Circo Social do Se Essa Rua	
Circo Social do Se Essa Rua (SER), resumo metodológico preliminar	
Educação Popular a partir da Rua	

PARTE I

O Binóculo do poder e o nosso lugar do Mundo

Esclarecimentos prévios

*“yo he preferido hablar de cosas imposibles
porque de lo posible se sabe demasiado”.*
Silvio Rodríguez

[Uma primeira explicação necessária]

Antes de tudo, e por deferência a todos aqueles que têm sua práxis e sua busca no Circo Social, é necessário esclarecer que este trabalho não se propõe a ser um relato da história do *Circo Social* do *Se Essa Rua* nem pretende apresentar uma sistematização acabada da sua prática. Muito menos se reduz a um compêndio metodológico. Aos que não conhecem ou não ouviram sequer falar dele, anexamos um breve resumo histórico e alguns documentos metodológicos da organização¹. Sabemos da demanda e da urgência de material sistematizado sobre esta experiência. O *Se Essa Rua Fosse Minha*² foi pioneiro na utilização das artes e técnicas circenses como ferramenta de diálogo pedagógico para a construção de cidadania junto a crianças e adolescentes de classes populares, colocando as bases do conceito de *Circo Social*, sendo esta, entretanto, uma história ainda por ser contada.³

Minha primeira idéia, falada com os companheiros de jornada da época, era sim a de desenvolver uma pesquisa participativa que pudesse refletir sobre a nossa prática educativa apontando possíveis contribuições metodológicas, contando a história do *SER*. Entendia a necessidade de direcionar a cada momento a

¹ Para mais informações pode-se acessar os seguintes site na web: da organização *Se Essa Rua Fosse Minha* <http://www.seessaruafosseminha.org.br>; da Rede Circo do Mundo Brasil <http://www.circodomundo.org.br>; da Câmara Setorial de Circo http://www.cultura.gov.br/projetos_especiais/camaras_setoriais/index.html.

² *Se Essa Rua Fosse Minha* é uma Organização Não Governamental que nasce em 1991, como um movimento social em favor das crianças e adolescentes que moram, perambulam ou trabalham nas ruas. Ao longo do texto nos referiremos indistintamente a esta organização como *SER*, *Se Essa Rua* e por extenso.

³ A este respeito o *Se Essa Rua* está preparando uma publicação contendo justamente o relato da experiência e uma síntese das suas práticas permeadas pelas reflexões que as orientaram. Sem dúvida esse material oferecerá esse panorama com mais propriedade do que as minhas reflexões esparsas.

pesquisa para ali onde seu valor, na prática educacional que ela estuda, pudesse operar mudanças efetivas nessa mesma prática. Esta questão trazia implícitos, porém de maneira não questionada, por um lado o aspecto metodológico e por outro o resgate histórico. Todavia, havia algo que não estava certo nisso tudo, embora a proposta apontada, construída a partir da experiência dos jovens que vivenciaram todo esse processo, continue a me parecer de extrema relevância. A questão é que, de fato, de um modo ou outro, a própria metodologia da pesquisa parecia estar nos colocando “de fora” da experiência a ser “estudada”. Mesmo fazendo uso de uma série de subterfúgios metodológicos que davam conta de um rigor que garantiria ora minha isenção, ora a participação do coletivo nos resultados da pesquisa. Entretanto, não era minha intenção falar de modo isento. Por que haveria de sê-lo se de fato eu estava totalmente implicado nesse fazer já há alguns anos? Sem ter muita clareza intuíamos que muito do mais valioso dessa experiência poderia se perder nessa aventura acadêmica. Por outro lado estava a estranheza que nos provocava a exigência metodológica do “estudo de campo”. Como delimitá-lo se estivemos sempre inseridos nele? Confesso que, embora não fosse esta minha primeira pesquisa, sentia-me desta vez no incômodo papel de quem está “brincando de cientista”. A própria necessidade auto-imposta de realizar uma contribuição metodológica colocava uma questão ainda mais complicada: tínhamos a certeza da existência e da consolidação do Circo Social como produto histórico de uma prática educativa, mas, era essa prática uma metodologia? Podemos fechar a concepção metodológica do Circo Social sem sacrificar muito do que há de mais rico na sua experiência? É o fato de ser uma “metodologia” seu diferencial como prática educacional e política? No capítulo a seguir, *da Proposta e alguns porquês*, aprofundaremos estes pontos e refletiremos sobre o processo que levou ao questionamento do próprio saber

científico como única via possível de acesso ao conhecimento – uma das questões centrais abordadas no presente trabalho – detalhando a trilha que seguiremos nele.

Os estudos subalternos latino-americanos e os estudos sobre a colonialidade do saber nos levaram a perceber que, enquanto a reflexão sobre o mundo e sobre o próprio saber é desenvolvida nos grandes centros do conhecimento, universidades renomadas das metrópoles do poder na Europa ou na América européia - como chamou Martí ao país do norte -, parecia caber aos subalternos, quando dado o espaço pelo saber instituído, apenas refletirmos sobre a nossa prática com arranjo a descrições e relatos que, no melhor dos casos, poderiam traçar análises referenciados naquelas reflexões do saber legitimado, ou então, partindo de referenciais metodológicos também pré-estabelecidos, avaliar essas nossas práticas metodológicas visando melhoras pontuais em termos de eficácia e eficiência. Assim, de um modo muito diferente, no lugar de cumprir a tarefa “dada” como reflexão teórica possível aos grupos na subalternidade, propusemos a ousadia de fazer o caminho inverso, subvertendo o lugar pré-estabelecido pelos que sabem: partir da nossa experiência, tendo ela como dada, pois é para nós um fato histórico inegável. Daí refletir sobre o conhecimento, sobre a própria ciência num sentido ontológico, estabelecendo constantemente uma relação entre aspectos que para nós nunca estiveram, de fato, dissociados – a reflexão sobre a prática e a reflexão sobre o mundo, pois ambas nascem da mesma necessidade: mudá-lo.

Embora alguns possam esperar um texto institucional, devido talvez a algumas funções de representação política e outras de responsabilidade dentro da instituição, e, não obstante meu compromisso declarado como educador com a

construção da sua proposta político-pedagógica, é necessário salientar que não escrevo em nome do *Se Essa Rua Fosse Minha*, mas a partir dele. O Circo Social do *Se Essa Rua*, minha vivência junto aos seus educadores, os anos de trabalho na rua e tudo que essa particular práxis tem trazido de acúmulo à minha experiência nos últimos sete anos, são o ponto de partida da minha reflexão, que fundamento com referência tanto a essa experiência quanto às contribuições que historicamente a fizeram possível. Minha indagação e este texto são assim um movimento não linear que encontra no diálogo com o pensamento social de *Nuestra América* o alicerce para refletir sobre o mundo no qual se insere o nosso fazer e o nosso pensar. Vale salientar que esta perspectiva referenciada ao pensamento de *Nuestra América* - sobre o qual nos estenderemos mais adiante - não faz parte do discurso do Circo Social. Entretanto, e como pretendo demonstrar ao longo das reflexões que permeiam os temas sobre os quais versa esta dissertação, há sim um estreito vínculo entre o que chamaremos a “práxis social de *Nuestra América*” e o próprio Circo Social. Em decorrência dessa historicidade específica, encontramos nele elementos claros que apontam no sentido de uma nova racionalidade, de um pensamento social de novo tipo. Mesmo sendo esse o ponto de partida destas reflexões, elas devem ser entendidas no contexto mais amplo de um fazer coletivo que não se referencia apenas a uma institucionalidade específica ou a uma experiência dissociada do fazer histórico. Muito pelo contrário, talvez o objetivo mais ambicioso deste trabalho seja, justamente, o de colocar em relevo os vínculos históricos que alicerçaram o Circo Social – enquanto fazer específico – com aqueles invisibilizados pela colonialidade do saber, que o fizeram historicamente possível, remontando a historicidade de uma práxis social cujas bases estão na potência do pensamento subalternizado das mais diversas expressões do povo na América Latina, notadamente na força criadora dos seus movimentos sociais.

[por que *Nuestra América*]

Antes de continuar, é importante esclarecer o seguinte: utilizo o sintagma *Nuestra América*, com maiúscula, para salientar seu caráter substantivo, um conceito carregado da sua historicidade própria, e como um dever de honra a quem o utilizou pela primeira vez na segunda metade do século XIX, o poeta cubano José Martí, um dos pilares do pensamento social latino-americano. Como veremos no decorrer da pesquisa, esta tradição de pensamento social apresenta características específicas que a diferenciam da visão eurocêntrica do processo civilizatório, que acabou se tornando hegemônica e dominante na história do continente. Este *outro* pensamento social, negado ou distorcido nos livros da história ensinada nas escolas, vem se desenvolvendo de modo complexo e diverso ao calor das lutas sociais em todos os países da região, do Rio Grande ao Cabo de Hornos, do Grande Chico ao Bio-Bio.

Em momento algum considerei minha tarefa de escrever o presente trabalho apenas como o cumprimento de um requisito para obtenção de um título legitimador, que conferisse status social, mas na intenção explícita de dar seguimento, a partir das nossas práticas, ao contínuo diálogo que se desprende do fazer, da criação e do pensamento dos povos, classes e grupos subalternizados de *Nuestra América*. Assim, sabendo das suspicácias que levantaria sua utilização, com possíveis acusações de ideologização do trabalho acadêmico, minha inclinação foi a de reconhecer a importância de se acompanhar hoje dos que um dia fizeram parte desse mesmo fazer e pensar o mundo a partir da tentativa de construir uma sociedade *outra* no nosso continente, uma forma de pegar o bastão da ancestralidade: para alguns povos da África a idéia da morte não é a da morte ocidental, em que as pessoas

morrem e acabam, mas para eles, quando uma pessoa morre pega o bastão da ancestralidade e dá continuidade. Ou como dizem os versos do cantor e compositor cubano Silvio Rodríguez, “(...) *Más de una mano en lo oscuro me conforta y más de un paso siento marchar conmigo, pero si no tuviera no importa, se que hay muertos que alumbran los caminos*”.

Ao respeito da utilização do conceito na língua original, vale atentar para o fato de que a suspicácia com relação à manutenção de conceitos em língua estrangeira não se dá, via de regra, no senso comum ou mesmo no campo acadêmico, quando oriundos de línguas dos países ditos centrais, como o inglês (*brain-storm, empowerment*), o francês (*laissez-faire*) ou, notadamente na filosofia e na sociologia, o alemão (*aufhebung*), etc. Ao igual que no caso desses conceitos, a utilização na língua original busca, se não a manutenção, frisar o contexto histórico de significação que o sintagma carrega, sua força ao mesmo tempo, política, afetiva e conceitual, pois as bases do pensamento anti-imperialista não se restringem a uma questão política no sentido restrito de estratégias em um contexto de contingência determinado, mas se expandem numa cosmo-visão da qual surge e às quais dá continuidade. Também nos animou a preocupação com o Brasil, irmão maior de *Nuestra América*, que cresceu de costas para a própria história, envolvido em uma concepção geopolítica que oblitera sua negritude, sua latinidade e sua multiplicidade étnica ameríndia, sob um discurso que não identificar oculta. Como se Iemanjá não fosse reverenciada em toda a costa atlântica, da ilha de Cuba até o Rio de la Plata, como se a matriz ibérica não fosse igualmente o misto afro-castelhano da dominação desses povos peninsulares em isonomia para hispânicos e lusos, como se os povos Tupinambás, Guaranis e tantos outros tivessem mesmo ficado relegados a um passado inerte, sem nenhuma influência na constituição do

brasileiro de hoje e suas fronteiras fossem, antes da chegada do colonizador, as mesma que ele determinou. Discurso ideológico que, sob a fantasia do descobrimento, esquece. E sobre o esquecimento constrói a diferença, negando: como se não fosse justamente a miscigenação a matriz da civilização de toda latino-américa.

[O nós, o eu e o lugar no mundo]

Parece-nos que a prática do pensar acadêmico, que historicamente se enclausrou na discussão dos ‘grandes temas’, na História com maiúscula, tem empreendido, há não muitos anos, uma longa jornada na direção das práticas fragmentárias encontradas no cotidiano à procura do seu chão. Legítimo caminhar impulsionado pela desilusão do discurso da razão, entendido como base de um discurso que se afirma científico, sobre o qual se tem empreendido a mais abrangente agenda de destruição da relação do homem com o homem e com o mundo que habita. Contudo, viemos na contramão, de uma longa jornada do fazer junto a diversos movimentos sociais populares, de uma tentativa coletiva de construção de alternativas sociais, culturais e pedagógicas. Esta *contramão* nos impulsiona à procura de elementos que nos permitam entender melhor o nosso fazer e sua contribuição com o mundo do qual fazemos parte, que nos determina e ao que também determinamos. Este imperativo de um fazer que é político, por necessidade, nos impõe pensar o fazer para transformar, condicionando assim as reflexões sobre nossas próprias produções simbólicas à materialidade desse compromisso de mudança.

O ponto de encontro entre esses percursos esteja quiçá, em que cada espaço social, desde a rua re-significada, a quadra da comunidade, o pátio da escola, a fábrica ou o sindicato, a sala-de-aula da escola ou do programa de pós-

graduação, são espaços que, para além da sua função específica na estrutura social, se constituem, pela ação política e educacional dos seus agentes – pelo seu fazer material e simbólico –, em espaços de disputa política, ideológica e da hegemonia daquilo que seja definido, para cada caso, como saberes legítimos e, é claro, em espaços de revolta, de negação da barbárie e afirmação da dignidade humana. Nesse lugar os percursos se entrelaçam e acumulam força se renovando de sentidos.

Mas não é só esse compromisso de mudança – elemento político que opera não só como motor de práticas e reflexões, mas como base epistemológica – o que herdáramos da experiência coletiva nesses espaços: trouxemos junto uma bagagem ancestral de práticas, reflexões e, sobretudo, experiências de luta, criação e transmissão de saberes dos povos oprimidos de *Nuestra América*. Esta experiência vive nas práticas sociais, nas histórias contadas, nos corpos, nas expressões mais diversas e marca os espaços habitados e os abandonados e, principalmente, os olhares. Em coerência com esta postura, que não representa uma coletividade fechada, mas busca aprender suas raízes negadas pela ‘História dos vencedores’⁴, é fundamental pensar o trabalho com arte, cultura e educação junto aos setores mais golpeados pelas injustas estruturas sociais, para além do chamado *trabalho social*, de caráter assistencial, mas como um projeto libertador⁵. Para tal, é fundamental sair do lugar do *eu* ajudo *ele*, ou *eles*, mas assumir o nosso lugar num fazer conjunto, *des-inventar o outro* para afirmar a alteridade, partir do *nós*. Essa mesma lógica se torna base epistemológica para o estudo apresentado como tema desta pesquisa. Significa

⁴ Walter Benjamin, em suas teses *Sobre o conceito de história*, se pergunta e responde, “*com quem, afinal, se identifica o historiador do Historicismo? A resposta é, inegavelmente: com o vencedor. Ora, os dominantes de turno são os herdeiros de todos os que, algum dia, venceram. A identificação afetiva ocorre, portanto, sempre, em proveito dos vencedores de turno.*” Benjamin, Walter, TESE VII, apud Lowy, M. “Walter Benjamin: aviso de incêndio, uma leitura das teses sobre o conceito de história”, São Paulo : Boitempo, 2005. pág. 70.

⁵ Fazemos referência ao conceito de libertação no sentido apontado por DUSSEL em 1980.

assumir a necessidade de, no dizer de Walter Benjamin, “*escovar a história a contrapelo*”. Esse “partir do nós”, do qual falamos, longe de ser um eufemismo retórico, significa, então, assumir o lugar do nosso fazer coletivo, comprometido com a construção de uma sociedade que, se bem não sabemos *a priori* o que virá a ser exatamente, porque será o fruto desse fazer coletivo, surge indissolúvelmente da necessidade de superação de uma realidade vivenciada, sendo, portanto, diferente dela. Somos, junto a tantos que se revoltam contra a dominação e lutam pela dignidade humana, a prova hoje da existência, por negação, desse mundo que fica em lugar algum: U-topia.

Assim, se assumirmos que o compromisso com a transformação da sociedade, no sentido da urgência de superar as condições de opressão e miserabilidade que lhe são intrínsecas, pode ser ponto de partida, base epistemológica para guiar nossas reflexões e a nossa pesquisa, superando assim a idéia de uma ciência social que só busque entender o funcionamento da sociedade⁶, nosso olhar se voltará para a busca das possibilidades que a educação ofereça para a resistência e a emancipação, ali onde se dêem os processos educacionais.

É este o nosso ponto de partida. Esta opção, mais do que uma tentativa arrogante de desprezar a reflexão abstrata e suas conceitualizações sobre as diversas formas da prática humana, desenvolvida a partir do privilegiado lugar de um ‘observador neutro’, é para nós, de um modo muito diferente, um imperativo ético e político: uma necessidade. Assim, o ponto de partida apontado é não só o ponto de vista a partir do qual olhamos o mundo e do qual surgem as nossas reflexões, mas o ponto a partir do qual estabelecemos os

⁶ No dizer de Marx (tese número onze): “*Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se porém de modificá-lo*”, Marx, K. & Engels, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*, 10ª Ed. HUCITEC: São Paulo, 1996.

diálogos com as diversas perspectivas do pensamento humano historicamente desenvolvido. Assumir essa polifonia de vozes se inscreve numa perspectiva metodológica com clara base epistemológica fundada na leitura crítica dos fazeres em condições de resistência. Não é, assim, de modo algum uma negação da experiência e da reflexão individual, mas sua inclusão no fluxo social do fazer, isto é, sua recuperação explícita como parte da totalidade da experiência humana. No meu caso, como artista⁷ e como educador, o compromisso com o desenvolvimento dos processos sociais e de ensino-aprendizagem nos setores populares está ligado intimamente, desde minha infância e adolescência no Chile, a uma participação ativa em movimentos sociais e a uma militância política que, em momentos em que o meu país vivia uma obscura passagem de sua história, foi o pano de fundo do meu próprio desenvolvimento no período escolar, marcando não só os limites do que era possível ou não ser feito, enquanto jovens em formação, mas também o nosso modo de pensar, sentir e produzir culturalmente, influenciando de um modo ou outro, não só nas nossas lutas, mas também nas nossas músicas, nossa poesia e nossa ludicidade. De lá vem a minha primeira curiosidade por entender a arte e os processos culturais para além do simples fazer e reproduzir em contextos sociais predeterminados. Já aqui no Brasil, o contato cotidiano com a miséria e o abandono da infância nas ruas, somado à experiência de lecionar numa escola pública numa favela carioca, deu uma nova leitura a esse compromisso; o trabalho como educador nas ruas de Copacabana e junto aos jovens do *Se Essa Rua Fosse Minha* fez-me compreender não só a crueza dessa realidade, mas o incrível potencial criativo e transformador desses meninos.

⁷ Refiro-me a minha prática profissional como músico, compositor e arranjador que desempenhei durante 20 anos, 15 dos quais como principal fonte de renda e que, desde muito cedo, viu-se acompanhada do engajamento na busca da construção de uma sociedade mais justa e fraterna junto aos grupos e classes na subalternidade.

Penso agora na polifonia de percursos, impossíveis de serem descritos a não ser como descrição da sua ausência, traçados pelos jovens *circuladores*⁸ do Circo Social, pelos educadores e todos que, partindo de realidades e lugares os mais diversos e distantes, confluíram no SER como cumprindo um trajeto que na perspectiva inversa ao tempo aparece (ilusoriamente) como condição prévia para a realização do projeto [lembro do Alex que veio com 7 anos da Bahia para as ruas do Rio de Janeiro, e depois de um processo de reconstrução da própria identidade assumiu seu nome artístico como *Nego da Bahia*; o César, homem de teatro, educador e Griôt que carrega todo o cotidiano das ruas da Baixada Fluminense, o Marco Aurélio, que fugiu de casa ainda criança e foi do Morro da Formiga às ruas de Copacabana à procura de novos mundos, entre tantos outros].

[identidade e fazer social]

O ponto de partida assinalado leva a entender o fazer de educadores e a prática artística e cultural como um fazer historicamente ligado ao lugar que ocupamos no mundo, carregando nele nossas contradições, nossas necessidades e nossa revolta⁹, e de onde surge sua própria legitimidade enquanto fazer propriamente humano. Esta colocação traz implícita uma questão de identidade que não pode ser resolvida a partir da idéia de identidade como unidade simbólica unificadora anterior aos sujeitos e ao seu fazer social¹⁰ (como os símbolos

⁸ *Circulador* é o conceito utilizado na organização Se Essa Rua Fosse Minha para se referir à garotada que ministra oficinas de Circo Social junto a outros jovens, em uma espécie de estágio de docência.

⁹ A revolta, como negação de uma determinada situação de opressão e como realidade negada de uma vida sem essa opressão, opera efetivamente como subjetividade unificadora, geradora de identidade social, de modo independente e diferente à existência de uma identidade construída em torno de um mesmo projeto de sociedade. Ver, Holloway, John, *Mudar o mundo sem tomar o poder* 2004 e Canclinni, 2002.

¹⁰ Para uma melhor compreensão desta perspectiva relativa ao Fazer Social no contexto da sociedade capitalista ver Holloway, op. cit.

pátrios, ou mesmo a idéia de raça¹¹ ou nação¹², por exemplo), mas a partir de elementos simbólicos cujo referente de materialidade são condições objetivas que historicamente dão unidade a determinados grupos sociais, relacionadas tanto ao seu fazer social como às representações sociais desse fazer.

Este fazer social que depende a cada passo do fazer de outros antes de nós é, portanto, um fluxo social de fazer. O fluxo do fazer é essencialmente histórico e coletivo, mesmo no caso específico do fazer de um artista, por exemplo, que senta para escrever os versos de uma canção, colocando no papel suas idéias mais profundas, pois desde o papel e a caneta – ou o computador e a impressora – até a sua própria maneira de ver o mundo, estão atravessados aqui a e ali pelo fazer de outros antes dele. Todavia, esse modo de entender o nosso fazer e a nossa criação, não se encontram, não se desenvolvem em algum *não-lugar*. Pelo contrário têm como campo fértil o nosso lugar no mundo, alimentam-se das dores e alegrias do dia-a-dia, carregando, por isso, a particular visão do ponto a partir do qual olhamos o mundo. Esse lugar histórico é o da tradição dos fazeres social, político e cultural de *Nuestra América*.

¹¹ O surgimento do conceito de raça se encontra ligado ao processo de colonização da América e, assim, à idéia de colonização/civilização dos povos, que acompanhou a expansão dos mercados europeus e colocou a Europa como centro e paradigma da civilização ocidental. Ver QUIJANO, Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, in LANDER (1993).

¹² Segundo Chauí, “*Sendo a sociedade capitalista fundada numa divisão interna que efetua sua identidade pela contradição das classes, a representação da identidade como unidade e não-contradição pede pólos nos quais a imagem unificadora possa assentar-se. Esses pólos são o povo, a nação e o Estado enquanto representações ou abstrações que produzem um imaginário social de identificação e o ocultamento da divisão social como luta de classes.*”. CHAUI (1984).

A proposta (e alguns porquês)

“(...) El dogma primero respalda a la causa, después la deforma y la convierte en destino. En el largavistas¹³ del poder, el horizonte es siempre el mismo, inmutable y eterno. El lente del poder es un espejo. Lo diferente será siempre inesperado y a lo inesperado siempre se opondrá el miedo. Y el miedo siempre se hará fuerte en el dogma para aplastar lo inesperado.”...

“Como el cíclope de la literatura griega, Polifemo, el poder hace del odio al diferente su único ojo. Es en verdad muy fuerte y parece invencible. Pero, también como a Polifemo, al poder un fantasma llamado "Nadie" le lanza el desafío. Porque, cuando el poderoso se refiere a los otros, con desprecio los llama "nadie". Y "nadie" es la mayoría de este planeta.”

(...)

No es al cielo al que aspira la humanidad, sino a la tierra.

(...)

“En el mundo que está por hacerse, a diferencia de éste y los anteriores, cuya hechura se adjudica a dioses varios, cuando alguien pregunte "¿quién hizo este mundo?", la respuesta será: "nadie". Y para adivinar ese mundo y empezar a construirlo es necesario ver muy lejos en la geografía del tiempo. Quien está arriba es de mira corta y se equivoca cuando confunde a un espejo con un largavistas. Quien está bajo, "nadie", ni siquiera se para en las puntas de los pies para adivinar lo que sigue. Porque el largavistas del rebelde ni siquiera sirve para ver unos pasos adelante. No es más que un calidoscopio donde las figuras y los colores, cómplices unas y otros con la luz, no son herramientas de profeta, sino una intuición: el mundo, la historia, la vida, tendrán formas y modos que no conocemos aún, pero deseamos. Con su calidoscopio, el rebelde ve más lejos que el poderoso con su largavista digital: ve el mañana. Los rebeldes caminan la noche de la historia, sí, pero para llegar al mañana. Las sombras no los inhiben para hacer algo ahora y en el aquí de su geografía. Los rebeldes no tratan de enmendar la plana o rescribir la historia para que cambien las palabras y la repartición de la geografía, simplemente buscan un mapa nuevo donde haya espacio para todas las palabras. Un mapa donde la diferencia entre las formas de decir "vida" no esté en la boca de quien las dice, sino en la totalidad con las que se pronuncian. Porque la música no se compone de una sola nota, sino de muchas, y el baile no es sólo un paso repetido hasta el hastío. Así, la paz no será sino un concierto abierto de palabras y muchas miradas en otra geografía...”

Subcomandante Insurgente Marcos.
“Otra Geografía” México, marzo de 2003.

“Contra la ontología clásica del centro, desde Hegel hasta Marcuse, por mostrar lo más lúcido de Europa, se levanta una filosofía de la liberación de la periferia, de los oprimidos, la sombra que la luz del ser no ha podido iluminar. Desde el no-ser, la nada, el otro, la exterioridad, el misterio de lo sin sentido, partirá nuestro pensar.”

Dussel, 1977

¹³ Largavista, em português Binóculos (traduzimos a palavra pela sua importância na nossa argumentação)

Na tentativa de entender ou tentar situar o fazer pedagógico e político do *Circo Social do Se Essa Rua*, de tentar entrever no seu cotidiano e na sua história o pensamento implícito na sua peculiar prática e concepção da educação popular - a nossa tentativa inicial ao empreender o presente trabalho - nos deparamos com questionamentos de profundo caráter teórico-metodológicos, políticos e epistemológicos. Assim, tornou-se uma empresa difícil: cada passo parecia nos distanciar mais do que pensávamos buscar, na medida em que mais nos embrenhávamos nas metodologias colocadas pelo método científico clássico, utilizado por mim em trabalhos anteriores. Um sentimento de frustração tomou por momentos a nossa reflexão, ao sentir que muitos dos pressupostos centrais do pensamento científico e da racionalidade instrumental moderna pareciam negar sistematicamente aquilo que intuíamos como sinais de algo especial e diferente. A existência deste 'algo' que orientaria as práticas da organização e seus projetos, parecia-nos ser, paradoxal e justamente, sua principal contribuição, mesmo que tal percepção fosse, como assinalado, no nível de uma intuição-sobre-a-prática. A este sentimento se misturava uma espécie de certeza de que sem aqueles elementos tudo o feito não passaria de uma descrição incompleta, um remedo, algo assim como o relato de um turista sobre o espírito

de um povo qualquer visitado, um relato que condenaria, por sua vez, a possibilidade de nos aproximarmos do que dali pudéssemos extrair para nos entender melhor e contribuir, de alguma maneira, com aquilo que, com urgência nos move a fazer, a (nos)educar(mos) e a pesquisar e refletir: o desejo de um mundo com mais dignidade para todos e todas que o habitam. Era essa urgência que nos fazia suspeitar da incompletude de uma descrição, qualquer descrição, por mais apurada que fosse. A ela faltaria sempre a voz ativa daquilo que está sendo descrito, mesmo que essa voz fosse citada como referência. A *alma*¹⁴, o espírito dos que fazem e do feito, parecia ficar sempre ausente nas pesquisas com que nos deparamos; A compreensão-de-mundo do “objeto” pesquisado nunca poderá aparecer senão como relato sobre ela, logo, morta, já que ele, o “objeto”, não sendo sujeito só pode ser descrito nas suas propriedades, embora saibamos por experiência que não se esgota nelas. Mas como descrever a dinâmica constante de um objeto em permanente transformação? Como transformar, bem mais além do simples discurso, um objeto em sujeito ativo da indagação social? Como, indo além do simples ato de trocar o substantivo, incluir ‘esses elementos’ sem romper com certos pressupostos básicos da racionalidade e do método? E como fazê-lo se, como no caso, se é parte daquilo a ser estudado? Poderia a descrição racional, nos termos que entendemos comumente a racionalidade, dar conta da complexidade da experiência humana?

Essa encruzilhada nos empurrou para a necessidade de tentar compreender e discutir algumas ‘questões prévias’ que, se bem em princípio pareciam nos afastar do nosso “objeto”, mostraram-se, no decorrer dos debates e leituras¹⁵,

¹⁴ Não num sentido metafísico, mas no claro sentido etimológico de aquilo que anima.

¹⁵ Referimos-nos aos os diálogos polifônicos tecidos com os vivos e com os mortos, com os próximos geograficamente, no bar, na reunião ou na faculdade e com os próximos no espírito, que mesmo sem rosto conhecido, lhes conhecemos a palavra e as pegadas, seja na letra ou no som.

como centrais. A vitalidade dessas questões se mostrou tal que percebemos como impossível entender o lugar dessa prática, dessa particular experiência, bem como sua contribuição no debate mais amplo que atualmente se livra sobre o conhecimento e o compromisso com uma transformação do mundo (logo, sobre a educação num sentido lato e profundo para a humanidade), sem realizarmos tais reflexões. Ao falar em ‘questões prévias’, não devemos pensar esse “prévio” num sentido linear do tempo, como um antes prioritário a um depois definido arbitrariamente, pois estas aparecem concomitantes: são questões sempre presentes tanto no cotidiano dessas práticas como no questionamento de muitos intelectuais e ativistas de movimentos sociais pelos direitos humanos e pela construção de uma vida mais digna para a humanidade. Tampouco pretendemos colocar uma hierarquização entre diversas reflexões sobre uma mesma realidade, nem sobre diversos aspectos da mesma. São prévias à maneira que o são as lentes de um binóculo, cuja forma e material, cuja tecnologia e até a finalidade da sua construção mudará definitivamente aquilo que queremos ou pensamos observar.

Assim, essas questões se referem, principalmente, a duas linhas de reflexão e indagação:

- a própria **base epistemológica do saber científico moderno** e, portanto, do pensamento social clássico. Isto implica numa reflexão sobre
 - a historicidade desta matriz de pensamento: isto é, sua colocação no tempo e no espaço determinados em que surge e as condições geopolíticas históricas do seu desenvolvimento;
 - a compreensão do processo de sua legitimação como forma moderna de saber científico universal sobre outros saberes: o que implica numa

revisão das bases conceituais e formais do modelo clássico de legitimação do ideal de saber;

- a busca por **novas matrizes do pensamento social** construídas ao longo da história na subalternidade, na procura de um saber acumulado nas lutas dos povos oprimidos e das possíveis conexões existentes entre estas e o Circo Social, sejam elas metodológicas, conceituais ou político/pedagógicas. Para nos aproximarmos buscaremos ajuda num conjunto de autores, tanto do Velho Continente, ligados à tradição do pensamento crítico, por sua reflexão em oposição ao capitalismo e à idéia de civilização (Marx, Thompson, Gramsci, Williams, Benjamin, entre outros), como daqueles que representam o pensamento social de *Nuestra América* (Martí, Bilbao, Mariátegui, Freire, Paz, Chauí, Ribeiro, entre outros) e dos que vêm desenvolvendo uma reflexão sobre os estudos subalternos latino-americanos (Mignolo, Quijano, Retamar, Dussel, Sotolongo, Delgado, e outros).

É importante salientar que, longe de uma perspectiva ufanista ou de uma sorte de neo-nacionalismo chauvinista ampliado, é justamente o caráter histórico da busca que nos propomos a empreender o que nos leva necessariamente na direção do pensamento subalterno latino-americano, pois é este o contexto histórico geográfico, político, social e inclusive, como veremos adiante, conceitual e epistemológico que envolve as práticas sociais sobre as quais iniciamos nossas reflexões, e ao qual, pelos mesmos motivos, nos referimos como pensamento social de *Nuestra América*.

Impossível entender do que estamos falando apenas contado uma história, ou mesmo diversas histórias, desconhecendo o processo histórico e os mecanismos sociais que as tornam inteligíveis de diferentes maneiras, fazendo com que partes fiquem subalternizadas e outras adquiram uma importância estrutural

aparente, com arranjo a universos conceituais diversos e distintos. Impossível nos aprofundarmos sem refletirmos, por exemplo, com relação ao lugar daquilo que chamamos cultura, e suas implicâncias na forma de entendermos o saber humano e os processos de sua legitimação como verdades.

A proposta é, então, tentar olhar o mundo do conhecimento, do saber e da modernidade, a partir de um lugar *outro*. Este lugar outro que propomos é o lugar dos que não têm vez nem voz nesse debate¹⁶: educadores populares (em sua maioria oriundos de classes populares, de movimentos sociais de base), artistas populares (principalmente do teatro de rua e do circo) e crianças e jovens que têm na rua um lugar de referência, pertencimento e moradia. Porém, a proposta dista radicalmente de uma tentativa paternalista de simplesmente ‘dar voz ao sem voz’, cometendo o erro romântico de considerar qualquer saber dos grupos na subalternidade *per se* de valor para a questão que nos interessa, seja a busca de alternativas de sociabilidade, sejam as bases epistemológicas para um pensamento social de novo tipo.¹⁷ Não. É importante esclarecer que esta proposta “metodológica” não consiste, tampouco, em observar e estudar alguns discursos isolados ou definir previamente um grupo de sujeitos e, a partir dos seus depoimentos, estabelecer relações de significância com base em esquemas conceituais predefinidos, à procura de invariáveis que operariam como geradoras de sentido. Pretendemos apenas **refletir sobre as questões assinaladas anteriormente a partir de uma prática dada, existente e em constante transformação: o Circo Social do Se Essa Rua, os discursos e práticas dos que estão envolvidos nesse fazer específico, buscando enlaces desse pensamento com as matrizes históricas do pensamento social de**

¹⁶ Como veremos mais adiante, até muito recentemente o pensamento subalterno, isto é, das classes, grupos, países, culturas consideradas como subalternas ou periféricas, foram ou ignoradas ou então consideradas como objeto de estudo sobre o qual se fala, porém nunca com os que se dialoga, pois nunca é sua fala reconhecida como legítima.

¹⁷ Este ponto será amplamente debatido no capítulo sobre o conhecimento.

Nuestra América. Nesse sentido realizaremos um **levantamento e uma reflexão sobre os elementos achados na prática social e discursiva do SER que apontem no sentido de uma racionalidade diferente da clássica.**

A nossa ‘intuição’ da existência e da pertinência desses elementos diferenciadores de uma prática social desenvolvida por grupos na subalternidade, como é o caso do Circo Social e do próprio SER, veio ao encontro dos estudos subalternos latino-americanos, notadamente no entendimento de que na relação entre o pensamento dominante e o dos oprimidos, não há apenas a reprodução da ideologia dominante por parte dos que a ela estão submetidos, como nas versões mais ortodoxas e mecanicistas da teoria marxista. Assim mesmo, os espaços sociais e aparelhos do Estado não operariam unicamente como espaços de reprodução da dominação (Althusser), e sequer unicamente como espaços de disputa pelo poder, no sentido apontado por algumas leituras simplificadoras do pensamento de Gramsci, embora sua concepção seja fundamental para entender grande parte do comportamento da sociedade civil nas sociedades capitalistas. Assim, da compreensão do caráter arbitrário da forma legitimada como saber moderno, notadamente do pensamento social clássico, percebe-se que no pensamento subalterno há mais do que pura submissão e resistência, mas práticas sociais de interação e conhecimento que surgem na liminariedade entre o pensamento e as práticas sociais modernas legitimadas e as relativas a esses grupos e culturas que vêm resistindo na subalternidade. Essas formas de pensamento liminar emergem de maneiras diversas e implicam em formas diversificadas não só de dinâmicas sociais, mas também de pensamento e de relações com o poder. Sua relativa invisibilidade se deve também em parte, ao fato de terem permanecido justamente como formas de resistência e sobrevivência, não como formas de

disputa pelo poder, misturando-se às relações colocadas pela racionalidade civilizadora de matriz eurocêntrica.

A reflexão proposta não se coloca como uma negação niilista de toda e qualquer racionalidade, nem como uma crítica aos aportes da racionalidade clássica europeia e ao pensamento científico. De um modo diferente, ela busca, primeiro, compreender a forma em que se dá o processo de legitimação da racionalidade clássica europeia como universal e como único pensamento científico válido, isto é, único método possível de se aferir a realidade. Em outras palavras, é a partir da denúncia da não universalidade e do caráter eurocêntrico e, portanto, da colonialidade intrínseca ao pensamento científico moderno, e da crítica ao processo de sua legitimação, junto ao reconhecimento de outras formas de racionalidade e de conhecimento, que poderemos refletir sobre os processos de geração de conhecimento em condições de subalternidade. As diversas formas de racionalidade a que nos referimos são produto da relação histórica¹⁸ de outros povos, classes e grupos na subalternidade com condições de produção e dominação específicas e diferenciadas, bem como da relação destes grupos com cada imaginário¹⁹ específico na forma em que é vivenciada cada experiência cotidiana²⁰. O estudo dos processos de geração de conhecimento subalterno possibilitará a busca de alternativas para o pensamento social e para uma racionalidade de novo tipo, não fragmentária, nem construída sob a idéia de um

¹⁸ Frisamos o caráter histórico dos processos no sentido de demarcar o acúmulo do fluxo do fazer coletivo, isto é, sua materialidade, no mais amplo sentido possível, que inclui as representações simbólicas e o imaginário das classes, dos grupos e dos povos, e na concepção de que a história não é algo que aconteceu há muito, mas o processo contínuo e permanente de produção da vida social, onde os processos se negam e se reconstróem a cada momento.

¹⁹ Utilizaremos o conceito “Imaginário” no sentido proposto por Édouard Glissant (1997) e trabalhado por Mignolo (2000), i. e., nas palavras de Mignolo, “(...) *es la construcción simbólica mediante la cual una comunidad (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a sí misma. En Glissant, el término no tiene ni la acepción común de una imagen mental, ni tampoco el sentido más técnico que tiene en el discurso analítico contemporáneo, en el cual el Imaginario forma una estructura de diferenciación con lo Simbólico y lo Real. Partiendo de Glissant, le doy al término un sentido geo-político y lo empleo en la fundación y formación del imaginario del sistema-mundo moderno/colonial.*”

²⁰ E.P. Thompson (1963)

outro cuja alteridade é negada, mas integradora e efetivamente engajada com a construção de um mundo melhor para toda a humanidade.

É importante apontar que não se trata de colocar em questão qual metodologia, enquanto forma de pensar e agir sobre o mundo, é melhor ou pior. Muitos, ao longo da história, tiveram o privilégio de poder se deter a pensar o seu entorno, as coisas dos homens e mulheres, a pensar a vida em geral, as sociedades e a natureza, a partir de um lugar quieto e cômodo que reunisse as condições para a concentração, a calma do espírito, para uma reflexão livre de “pressões externas”. Outros tantos, os mais, desprovidos deste privilégio, o fizeram, mesmo assim, sob forte pressão constante da vida, sob condições às vezes insuportáveis, correndo contra o tempo, que significa correr contra um poder externo, isto é, andar a contracorrente num projeto alheio. E o tiveram de fazer sujeitados a condições de subsistência mínimas ou mesmo de resistência ou sobrevivência, enfrentados, às vezes, a momentos históricos de perigo. Sem dúvidas, e não há nisto nenhuma afirmação valorativa, pensar em condições de resistência é radicalmente diferente do que simplesmente pensar. Pensar o mundo como um ato urgente e necessário de sobrevivência é, obrigatoriamente diria eu, pensar o mundo pelo avesso. É pensar o mundo no sentido oposto às aparências. Benjamin dizia que é nos momentos de perigo que a história se mostra, relampeja.

Como dizia anteriormente, o fato de propor pensar esta questão em termos de melhor ou pior significaria incorrer num erro de abstração moralista valorativa a partir de alguma ética colocada a priori ao processo de aprendizagem ou geração de conhecimento. Não é essa nossa intenção e do ponto de vista

histórico e/ou dialético nos parece incoerente. Não se trata de qual das duas formas de sentar para pensar o mundo é melhor: elas são simples e objetivamente diferentes, não diria sequer opostas, mas diferentes. A questão é: qual delas serve mais a nós e para quê. Esta é uma base epistemológica para poder entender o que, desde o nosso particular ponto de vista, entendemos por “abrir as ciências sociais” abri-las para o compromisso. Abrir o pensar o mundo a mudar o mundo. Marx, na sua famosa tese XI²¹, como bem nos lembra Ernest Bloch²², não incluiu o adversativo “porém”, “senão”, disse simplesmente “trata-se de mudar o mundo”, não “mas de mudar o mundo” “entretanto, há de se mudar o mundo”: para ele, então, pensar e mudar o mundo significam a unidade da práxis reflexivo/transformadora.

Dado que a nossa perspectiva é esta e é de baixo, do lugar dos subalternizados pela própria razão moderna, pela própria idéia de civilização, já que falamos a partir do lugar dos *outros*, historicamente nossa forma “predileta” de pensar o mundo tem sido sob forte tensão, tem sido sob o signo da urgência, tem sido a partir da necessidade da mudança. É esta práxis a que nos conduz à necessidade de “abrir as ciências sócias”, como vêm propondo intelectuais e ativistas não só da América Latina, mas também do velho continente. Antes de tudo, ao falar de abrir as Ciências Sociais a pergunta que minimamente deveríamos fazer é, para que? E daí tentar extrair um como?: Abrir o pensamento científico para recuperar seu caráter de servir para a construção de uma vida melhor para a humanidade. O como é o próprio abrir-se: abrir a racionalidade científica a todas as racionalidades não reconhecidas como científicas e surgidas ao calor do processo de reflexão de construção de saberes

²¹ MARX, 1970.

²² BLOCH, 2005.

dos *outros* e dos *nadies*²³. Abrir a História para as histórias negadas, o que significa arrancar o tempo enclausurado nos relógios e nos calendários²⁴.

É esta nossa perspectiva na busca de compreender/mudar o mundo: abrir as ciências sociais. Abrir as ciências sociais para a necessidade da mudança significa abri-las para a utopia. A utopia não é, assim, outra coisa senão essa urgência e a certeza que dela nasce, de que o mundo pode, deve e será diferente. Daí nasce o compromisso ético e político ineludível da nossa forma de pensar a sociedade e da nossa forma de querer reinventá-la a cada momento. Abrir as Ciências Sociais vai então, e desta maneira, muito mais além do que um simples jogo escolástico, retórico ou abstrato de buscar novos conceitos e metodologias ou de simplesmente negar as estruturas da razão em termos também abstratos. Muito pelo contrario, significa subordinar a reflexão abstrata à reflexão e à práxis do fazer, nos termos e condições históricas antes assinaladas. Para isto é fundamental se alimentar de tudo aquilo que o pensamento humano tem gerado. Em definitiva o que aqui propomos é uma releitura desse pensamento a partir da nossa realidade local, regional e da sua historicidade. Para tal, torna-se necessário um reencontro com as matrizes do *nosso* pensamento e a historicidade do *nosso* fazer.

A tentativa de encontrar as bases epistemológicas e a historicidade da práxis social inerente ao Circo Social do Se Essa Rua, realizando um cruzamento com os estudos subalternos latino-americanos e com os estudos sobre as novas racionalidades e o pensamento social de novo tipo, se enquadra nessa busca maior de abrir diálogos para a mencionada abertura. Assim, a presente

²³ O neologismo *Nadies*, em espanhol, provem de *nadie*, ninguém, e pode-se traduzir livremente como “os ninguéns”. Do texto de Eduardo Galeano, *Los Nadies*, que será debatido no capítulo sobre o pensamento social latino-americano.

²⁴ Ver BENJAMIN in LOWY (2005) e E.P. THOMPSON (1998).

proposta objetiva contribuir para munir seus agentes (ativistas e intelectuais, no sentido lato apontado por Gramsci, educadores e artistas) de ferramentas de análise que permitam o aprofundamento das reflexões sobre o próprio fazer, bem como a possibilidade de um diálogo tendente a ampliar as relações de uma troca verdadeira junto às organizações de cooperação do Norte, relações que não reproduzam a subalternização dos saberes. Desta maneira cada uma das partes poderá apreender com a experiência do outro, recolhendo experiências para possibilitar processos de transformação social num sentido libertador²⁵, que incluam a potencialização de formas de organização com base na autonomia e na reciprocidade de sujeitos efetivamente emancipatórios²⁶, que tenham na dignidade humana o alicerce da sua prática.

²⁵ DUSSEL,

²⁶ FREIRE (2005)

(parêntesis a)

PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO,

**colonialidade do saber e a perspectiva do esquecimento histórico dos
saberes subalternizados nas sociedades ditas periféricas.**

[Elementos para um debate sobre o público e o privado na educação no marco da colonialidade do saber e na perspectiva do esquecimento histórico dos saberes subalternizados nas sociedades ditas periféricas]

“Desde el punto de vista del búho, del murciélago, del bohemio y del ladrón, el crepúsculo es la hora del desayuno.

La lluvia es una maldición para el turista y una buena noticia para el campesino.

Desde el punto de vista del nativo, el pintoresco es el turista.

Desde el punto de vista de los indios de las islas del mar Caribe, Cristóbal Colón, con su sombrero de plumas y su capa de terciopelo rojo, era un papagayo de dimensiones jamás vistas.”

Eduardo Galeano

Na linha de mapeamento do complexo contexto em que se insere a experiência do Circo Social do SER, abordaremos brevemente a questão da relação público/privado nos processos de ensino e aprendizagem nos diferentes espaços sociais. Embora o debate sobre público e privado na educação brasileira possa parecer, em princípio, periférico à questão que queremos discutir no presente trabalho, uma breve aproximação sobre esta questão nos parece importante para entendermos melhor a relação dos estudos subalternos no cotidiano das ações educativas na nossa sociedade, seja no contexto do ensino escolarizado ou no contexto dos projetos e movimentos sociais. Sendo justamente os saberes dos grupos na subalternidade o foco das nossas reflexões (de modo genérico, classes populares e as ditas minorias), continuamos de fato inseridos nele.

A idéia é ir além da aparente dicotomia entre Estado e sociedade civil, entendendo os diversos espaços sociais como espaços de disputa de projetos de sociedade, onde a dicotomia público/privado se esvaece em meio a realidades em constante mutação. Assim, para poder compreender melhor os alcances

políticos/práticos da relação público/privado no debate sobre Educação, levantaremos algumas reflexões, deixadas em aberto para a procura dos enlaces pertinentes a cada caso, sobre aquilo que entendemos por espaços públicos para a educação no contexto de uma sociedade liberal, especialmente no atual momento de globalização da economia capitalista e seus desdobramentos no campo da educação (num sentido lato), e na possibilidade concreta de implementação de um projeto de sociedade diferente ou de consolidação do vigente. Isto é, sendo este um debate eminentemente político, que implica concepções determinadas de projeto de construção de uma sociedade, propomos retomá-lo questionando os limites que ele deva supostamente ter para a construção de uma prática transformadora no próprio campo da educação. Partindo da mencionada reflexão é que voltaremos nosso olhar para o cotidiano das práticas educativas, isto é, quais práticas contribuem para a reprodução da lógica da dominação e da subalternização dos saberes e das próprias relações sociais como um todo e quais aparecem como um espaço de construção de um novo sentido civilizatório libertador.

Ora, que queremos dizer ao falarmos de *público* e *privado* na Educação brasileira? Esta questão costuma-se restringir quase automaticamente, naturalmente diríamos, aos debates no âmbito do ensino formal, da educação escolarizada, como se educação fosse sinônimo de escola. Contudo, esta questão, aparentemente simples, e para muitos, até consensual, torna-se complexa ao pensarmos nos diversos processos de formação dentro da sociedade como um todo, processos sociais que envolvem distintas ações de forte caráter pedagógico em diversos âmbitos da sociedade e que fazem parte, por exemplo, da formação para o trabalho, do surgimento e aprimoramento de novas práticas sociais, culturais e econômicas, dos processos de luta das

classes que a compõem, do surgimento e fortalecimento de correntes contra-hegemônicas, enfim, dos processos reais de transformação da sociedade. Estes processos se dão, na sua maioria, num âmbito externo ao da educação escolarizada sob a tutela do Estado. A questão dos limites do conceito de educação num contexto histórico e social determinado adquire maior relevância ao pensarmos justamente sobre o lugar do público e do privado dentro dela, questionamento que leva necessariamente a se perguntar pelos limites do papel do Estado na nossa sociedade, cuja estrutura responde a uma matriz liberal.

A partir dessa perspectiva, um debate que fora levantado com muita intensidade por correntes anarquistas na década de 1920 ressurgiu ao calor de experiências como as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e, no contexto de *Nuestra América*, em diversas experiências de escolarização e de processos sociais de ensino/aprendizagem envolvendo povos originários, como as comunidades de Chiapas e Oaxaca, México, ou o enorme processo de organização social das comunidades Quéchuas e Aimaras na Bolívia²⁷. Não podemos esquecer, ainda no contexto urbano no Brasil e outros países da região, as inúmeras experiências educacionais no trabalho como grupos e classes sociais na subalternidade, como os jovens de comunidades populares, grupos de mulheres e mães adolescentes, homossexuais, crianças em situação de rua, etc. No contexto de uma sociedade capitalista, onde o Estado, na sua estrutura liberal, se apresenta como ferramenta primordial a serviço da classe dominante, nos perguntamos se é razoável limitar a concepção do espaço público para a educação à esfera do Estado. Quais os limites para a ação educativa e formadora no âmbito da sociedade Civil? Qual espaço buscamos

²⁷ Este movimento, que levou Evo Morales à presidência da República boliviana, é mais do que um movimento político partidário, mas, enquanto movimento social com profundas bases na cultura e nas lutas do campesinato indígena, envolve um longo processo de transmissão de saberes que inclui processos de ensino/aprendizagem diferenciados junto às crianças e jovens.

garantir para a formação de intelectuais orgânicos às classes subalternas? Estas perguntas sem resposta, mais do que apontarem o caminho metodológico das nossas indagações, apontam para a necessidade de a reflexão sobre educação ser feita a partir de novos pontos-de-vista e incluindo outras realidades que compõem a nossa sociedade.

[Estado, Educação e mecanismos de reprodução do discurso totalizante no contexto da globalização neoliberal]

Tanto na tradição Liberal (Mill, Toffler, Bobbio, Friedman) quanto na Marxista (Gramsci, Frigotto, Saviani, Althusser) podemos encontrar uma ampla gama de leituras sobre o espaço do público e do privado no âmbito da educação. De um modo geral, durante muito tempo houve certo consenso entre marxistas, socialistas e liberais progressistas em considerar a educação como um direito de todos, como um bem público. Nesse sentido ficava a questão sobre como garantir esse direito e sobre a quem compete a responsabilidade de um bem público. Isto é, se entendido o direito à educação de maneira abstrata e isolada, a simples oferta dessa demanda seria suficiente para considerar tal direito como garantido. Contudo, se considerarmos as correlações de poder e as condições materiais de vida das classes subalternas na nossa sociedade poderemos perceber a necessidade de garantir uma cadeia de direitos básicos para se atingir o acesso à educação em condições igualitárias.

Na concepção neoliberal, esse '*consenso mínimo*' sobre a educação é quebrado e o debate totalizado e despolitizado sob o véu da eficiência técnica e administrativa ao se conceber a educação como um serviço, como um bem de consumo, portanto submetido às leis do mercado, como único mecanismo "democrático" de regulamentação do acesso ao mesmo. Este discurso, como veremos, é, por sua vez, a tentativa de instauração de um novo e mais amplo

consenso, o chamado *Consenso de Washington*. Essa concepção vem ganhando força junto a diversos segmentos da sociedade principalmente através de dois mecanismos complementares, porém com lógicas específicas.

De um lado, uma intensa circulação de idéias associadas à concepção neoliberal espalha-se no intuito da criação de consensos básicos sobre a gestão das questões democráticas na era da globalização; discursos elaborados por especialistas que reduzem complexas questões sócio-históricas à linguagem econômica ou matemática geram, mundo afora, a linguagem que delimitará as fronteiras do que ‘pode’ ser discutido, numa realidade que ao mesmo tempo em que fala de diversidade, fragmentariedade e flexibilidade, torna-se de fato cada vez mais fechada. Assim, toda uma nova linguagem feita de lugares comuns funciona como base para a construção desses consensos. No dizer de Bourdieu:

“Esses lugares comuns –no sentido aristotélico de noções ou teses com as quais se argumenta, mas sobre as quais nunca se argumenta- devem o essencial de seu poder de convicção ao prestígio recuperado do lugar de onde manam, e ao fato de que, circulando intensamente de Berlim a Buenos Aires e de Londres a Lisboa, estão presentes simultaneamente em todo lugar. Com efeito, em todos os cantos são retransmitidos com força pelas instâncias pretensamente neutras do pensamento neutro, que são os grandes organismos internacionais: Banco Mundial; Comissão Européia; Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico; pelos laboratórios de idéias conservadores (Adam Smith Institute de Londres; Manhattan Institute de Nova York; Fondation Saint-Simon de Paris; Deutsche Bank Foundation de Frankfurt), pelas fundações de filantropia, pelas escolas do poder (Institut d’Études Politiques, na França; London School of Economics na Inglaterra; Harvard Kennedy School of Government nos Estados Unidos, etc...) e pela mass mídia. A mídia é fonte inesgotável desta língua franca apta a todo serviço, adequada para dar uma ilusão de ultramodernidade aos editorialistas apurados e aos especialistas solícitos do import-export cultural.”²⁸

²⁸ BOURDIEU, P. & Wacquant, L. “UMA NOVA VULGATA PLANETÁRIA, *A língua franca da revolução neoliberal*”, traduzido do espanhol de artigo publicado em LE MONDE diplomatique edición Chile, dez. 2000, pp. 22-23, tradução própria.

A imposição simbólica por meio desta “nova vulgata planetária” é, para o sociólogo francês, parte central da estratégia de dominação exercida na chamada nova ordem mundial:

“Ao impor ao resto do mundo categorias de percepção homólogas de suas estruturas sociais, os Estados Unidos refazem o mundo à sua imagem. Destarte, a colonização mental que é operada através da difusão destes conceitos, só pode levar a uma espécie de “Washington consensus” generalizado e até espontâneo, como é visto hoje em matéria de economia, filantropia ou ensino da gestão. Este discurso duplo, baseado na crença, arremeda à ciência investindo o fantasma social do dominante com a aparência da razão (fundamentalmente econômica e politológica).

...e pontua:

“(...) Presente na mente dos responsáveis das decisões políticas e econômicas e no seu público, dito discurso serve de elemento de construção de políticas públicas e privadas, ao tempo que de instrumento de avaliação das mesmas”.²⁹
(grifo nosso).

Complementarmente ao processo descrito encontramos um largo processo de pequenas e grandes modificações na regulamentação para a educação, não só no Brasil, mas em todos os países ditos “em vias de desenvolvimento”, operado por meio de cláusulas impostas em acordos multi e bilaterais de comércio, segundo as normativas de organismos internacionais como o Grupo Banco Mundial, suas referentes regionais como o BID, além da OMC e do FMI. Entre eles, podemos destacar o Acordo Geral sobre Comércio em Serviço, GATT – na sigla em inglês –, em fase de negociação no contexto da OMC.

Como se pode desprender do estudo dos documentos oficiais desses organismos, o modo da formatação, negociação e principalmente a implementação destes acordos significam uma virada profunda e radical do papel atribuído à educação na sociedade. No mesmo contexto, não podemos

²⁹ Op. cit.

deixar de mencionar a ação exercida por grupos de pressão ligados ao empresariado nacional que se veriam beneficiados com ditas mudanças. Sem dúvida este conjunto de modificações na regulamentação para a educação, como por exemplo, a recente proposta de reforma para o ensino superior, conhecida como “PRO-UNI”, encontrariam uma dificuldade muito maior de serem aceitas – a não ser pela estreita articulação entre ambas as lógicas de difusão do ideário neoliberal apresentadas. Em pouco mais de vinte anos assistimos a um processo, de escala global, de quase total consolidação da metamorfose da identidade histórica da educação, de *direito de cidadania* a *bem privado* ou *mercadoria*.³⁰ Ditas transformações estavam no cerne dos projetos em questão ao se debater, por exemplo, sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996³¹, e continuam seu avanço nas recentes propostas de regulamentação do ensino.

[Para além da simplificação do Estado como “lugar do público” e da sociedade civil como sinônimo do *privado*]

Ao perceber, hoje, as profundas transformações pelas quais passa a educação, quanto ao seu lugar nas sociedades contemporâneas, pode-se observar que, para além do fato de o Estado brasileiro apresentar uma história que o coloca como espaço privilegiado das classes dominantes, desde a colônia ao império,

³⁰ Entre os principais sintomas de tais mudanças, podemos destacar: “1) a estagnação ou redução do financiamento público, em especial da educação superior; 2) a grande expansão da educação privada lato e stricto sensu (nesse caso, a começar pela legalização das instituições educacionais com fins lucrativos) e a adoção de claros processos de mercantilização dos serviços; 3) a crescente privatização interna das instituições públicas via venda de serviços, consultorias e outros mecanismos, entre os quais se destacam as fundações privadas de apoio institucional; 4) o surgimento de novos modelos empresariais provedores de serviços educacionais com fins lucrativos (for profit) orientados pelo mercado, as universidades corporativas, escolas e universidades virtuais, os consórcios de instituições públicas e empresas privadas, as escolas autogestionadas e a franchising educacional; 5) os novos sistemas de coordenação, avaliação e controle que, estimulando a administração gerencial e a competição de tipo empresarial, submetem os subsistemas de ensino, inclusive os públicos, aos mecanismos e interesses do mercado e destroem a autonomia da instituição escolar; 6) a indústria dos dispositivos pedagógicos extra-escolares (softwares educativos, entre outros) para incremento da competitividade escolar, o mercado de produtos paraescolares e de serviços especializados, que incluem empresas prestadoras de serviços psicopedagógicos (tutorias remotas, entre outros), de acompanhamento de deveres de casa, de aulas particulares de recuperação e reforço.” ALMEIDA, CAMARGO et All, orgs. *Educação: de direito de cidadania a mercadoria*, in Revista Educação & Cidadania.

³¹ Lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei federal M 9394/96.

desde a república escravocrata à das oligarquias dos coronéis, ele é, hoje, mais do que nunca um Estado privatizado. Na análise do sociólogo Emir Sader:

"O Estado brasileiro tem sido facilmente desqualificável, porque se tornou um Estado privatizado. Um Estado que arrecada do mundo do trabalho e transfere recursos para o setor financeiro, gastando mais com o pagamento dos juros da dívida que com educação e saúde. Um Estado que paga taxas de juros estratosféricas ao capital financeiro, mas remunera pessimamente seus professores e seus trabalhadores do setor de saúde pública"³²

Contudo, o próprio Sader aponta para a necessidade de não cair na dicotomia público *versus* privado, pois o Estado mais do que um pólo seria um *campo de disputa* hoje dominado por interesses privados, e o público, longe de ser o espaço da liberdade individual, como no discurso hegemônico, seria a esfera do mercantilismo. Nessa perspectiva propõe como alternativa à dicotomia de Estado v/s privado a de Público v/s mercantil. Perante o silogismo apresentado resta questionar o lugar do público nos diferentes espaços sociais, dentro e fora do Estado.

Assim, no debate sobre o público e o privado, aparece-nos como fundamental entender o papel do Estado (*strictu sensus*) numa democracia burguesa e a sua relação com os espaços do público e do privado numa perspectiva mais dinâmica da sociedade ou de um Estado ampliado (no sentido gramsciano do termo)³³. Nessa perspectiva, não há como esgotar a discussão sobre educação no tocante aos seus mecanismos de financiamento e às políticas públicas da sua expansão, seja por meio da ampliação da rede pública ou do incentivo a iniciativas privadas, sob a perspectiva da possibilidade de o Estado ser o detentor de um ensino neutro, básico, laico, necessário à formação de todo e qualquer cidadão (matriz liberal), sem que isto signifique desconhecer o Estado

³² Artigo publicado no jornal Folha de São Paulo (19/6/2003).

³³ Para Gramsci, o Estado é composto pela chamada "sociedade civil" e pela "sociedade política ou Estado".

e suas instituições como ferramentas essenciais à implementação do projeto social das classes dominantes. E sem que isto signifique, acima de tudo, renunciar de fato, à luta por um ensino qualitativamente comprometido com a construção de uma sociedade estruturalmente mais justa e igualitária.

[Mudando a lente, o público e o privado nas práticas educacionais em diversos contextos: do discurso competente e outras armadilhas da razão]

Em outras palavras, ao analisar o teor dos debates estudados, percebemos a necessidade de retomar a discussão em torno dos projetos para a Educação como projetos de sociedade, isto é, como uma estratégia clara e assumida de fugir ao discurso tecnicista e pretensamente neutro levantado pelo discurso neoliberal por meio dos órgãos financeiros internacionais. Contudo, nessa empresa, torna-se fundamental realizar uma reflexão epistemológica sobre a própria racionalidade com que olhamos nossas próprias lutas e demandas sociais, isto é, , um olhar não simplesmente sobre “a realidade” (ou aquilo que entendemos por realidade com arranjo às ferramentas que historicamente foram dadas a nós para tornar o mundo inteligível), mas sobre a lente por meio da qual a vemos. Com base nessas reflexões propomos algumas questões que se somam às já apresentadas ao longo do texto, e para as quais não há uma resposta única. Elas buscam apenas instigar nossa discussão e aprofundar o conhecimento coletivo sobre o tema em questão: Qual o lugar que ocupam, hoje, os debates sobre a construção de alternativas de sociedade no plano da educação? Devemos abandonar esses debates? De que modo percebemos, enquanto educadores, o avanço dessa concepção privatizante no cotidiano da nossa prática como educadores? Num debate centrado na aparente dicotomia Estado = Público / Não Estatal = Privado, qual o lugar dos processos educacionais e de formação desenvolvidos por movimentos sociais, sindicais e comunitários? Em outras palavras, qual o lugar dos saberes subalternizados no

debate e na construção de um *outro* projeto de sociedade? Um governo (ou uma legislação) de caráter “popular” deveria abolir tais iniciativas, engessando a dinâmica social? Qual o papel da sociedade civil na formação de novos sujeitos sociais capazes de desenvolver projetos contra-hegemônicos? Ou seria este um papel do Estado?

É importante apontar que a lógica descrita, que acompanha o processo de transformação do lugar e da função da educação na sociedade, e cujo discurso se baseia, por sua vez, na necessidade da utilização de critérios de competência e eficácia no planejamento e nos objetivos da educação como um todo, permeia não só o ensino escolarizado mas cada vez mais as ações de organizações da sociedade civil, de projetos sociais, e mesmo de movimentos sociais que se propõem agendas para uma transformação social mais profunda. Estes critérios de competência e eficácia têm seu norte e justificativa num suposto mercado de trabalho que, por sua vez, é apresentado como a solução de todos os problemas sociais, notadamente e no caso da juventude das classes populares, a violência e o tráfico de drogas. Esta paulatina mudança no fazer (numa perspectiva metodológica e prática) e no pensar (relativo aos objetivos e à filosofia que orienta cada prática) de Organizações Não Governamentais no trabalho dito social, vem se operando sob a mesma lógica antes apontada.

Para o nosso tema, a importância da compreensão do papel dos discursos hegemônicos descritos e suas lógicas radica justamente em que a sua aceitação e seu efeito se devem em grande medida a que sua base epistemológica é a mesma da razão clássica, legitimada como discurso único possível para a determinação das verdades, cujo desenvolvimento histórico está ligado ao processo de colonização. Logo, tanto a construção daquilo que Bourdeu chamou

de “nova vulgata planetária”, por meio da qual os Estados Unidos (a América européia, segundo Martí) “*refazem o mundo à sua imagem*”³⁴, quanto a lógica implícita no discurso competente analisado por Chauí, por exemplo, não seriam uma espécie de jogo de poder que utiliza e corrompe o discurso do saber científico moderno com fins espúrios, mas produtos da mesma racionalidade, cuja característica de colonialidade lhe é intrínseca.

[As práticas sociais subalternas e a questão do caráter público ou privado do fazer educativo. Do caráter dinâmico e relativamente autônomo dos grupos sociais na subalternidade]

A compreensão destas e outras questões é essencial para entender a relação entre os estudos subalternos, o pensamento social de novo tipo e o cotidiano das relações de ensino/aprendizagem junto às classes populares e os grupos na subalternidade, bem como o papel político desta perspectiva. Ora, a estrutura social –sua dinâmica e os papéis sociais cabíveis a cada indivíduo de uma determinada classe – não se restringe apenas a um movimento de mão única de reprodução da racionalidade dominante e da lógica imposta pelos discursos hegemônicos a serviço dos poderosos. Existe assim, de fato, uma contramão invisível ou esquecida nesse debate. Mas, onde está a voz dos grupos na subalternidade, das culturas ditas periféricas? Qual o lugar das experiências educacionais no campo das lutas populares por dignidade e cidadania plena neste contexto? É importante entender que não nos referimos aqui à luta de representantes dos interesses das classes populares, nem sequer colocamos em questionamento a legitimidade desse tipo de representação (Martins, 1983), mas falamos da contribuição de experiências sociais efetivas surgidas na liminariedade entre os projetos globais e os saberes locais, historicamente

³⁴ Op. Cit.

acumulados pelo andar dos grupos-na-subalternidade através dessa mesma história.

Como anunciávamos no início deste capítulo, assistimos ao aparente (re)surgimento de uma variedade de ações de movimentos sociais com claras implicações nas concepções sobre educação e cidadania (o que recoloca de fato a questão do debate do público e do privado a partir de uma perspectiva *outra*). Este aparente ressurgimento é na verdade um efeito em que um processo histórico de criação e transformação constante das dinâmicas sociais dos grupos na subalternidade passam a adquirir maior visibilidade -em alguns campos- devido a condições historicamente determinadas. Uma dessas condições históricas a que nos referimos é a crise da razão clássica como forma única e legítima de aferimento da realidade e a subsequente Revolução Contemporânea do Saber³⁵. A outra condição, que acompanha o desenvolvimento histórico da primeira, constitui a mudança geopolítica no contexto do que se define como Ocidente (Mignolo, Quijano, Wallerstein), a partir da consolidação do mercado do Atlântico Norte, processo ligado diretamente à colonialidade do poder (Wallerstein, Quijano). Ambos os processos, somados ao processo histórico de desenvolvimento de um pensamento social na *Nuestra América* (Retamar, Sotolongo e Delgado, D'Ángelo) – que é, por sua vez, produto de diversas lutas sociais no contexto histórico da diferença colonial – vêm propiciando as condições para a emergência de saberes de novo tipo nas reflexões e teorizações de alguns intelectuais e centros acadêmicos na perspectiva de uma Ciência Social de novo tipo. Contudo, os saberes produto da grande maioria dessas experiências e dos grupos que representam permanecem ainda como os grandes ausentes desses

³⁵ Sotolongo e Delgado, 2006

debates sobre políticas educacionais e sociais que, de um modo ou outro irão sempre afetá-los. É neste contexto, e não apenas na nossa paixão e envolvimento político/afetivo com a causa da crianças e jovens das classes populares e com a experiência do Circo Social do *Se Essa Rua*, que se inscreve nossa procura por compreender não apenas o lugar dessa experiência no contexto das lutas sociais por dignidade e garantia de direitos, mas também suas implicações epistemológicas e suas possíveis contribuições a um pensamento social latino-americano de novo tipo.

PARTE II**DA RUA AO CIRCO: 1ª APROXIMAÇÃO**

Identidade, Pobreza, Crianças e ações sociais sob a matriz da alteridade eurocêntrica

*“Eu sou a luz do mundo e ninguém me vê aqui
 Eu sou o sal da terra e ninguém me sabe aqui
 Brincando de existir
 Ninguém pode me pegar
 Eu sou a voz da vida, nada vai me calar
 Pivete, capitão da areia, trombadinha
 A imensidão da noite para habitar
 A lua, mas se essa rua fosse minha
 Meu caminho, meu sono, meu zanzar
 Ducha de chuva fria e sol de aquecedor
 Cama de viaduto e carros de cobertor
 Letreiros de bê-á-bá
 Vitrines de ver TV
 Beijos de cola e colo de esmola pra comer
 Pivete, capitão da areia, trombadinha
 A imensidão da noite para habitar
 A lua, mas se essa rua fosse minha
 Meu caminho, meu sono, meu zanzar...
 Corre menino, vem menino perto de mim”.*

Letra da Música *Se Essa Rua Fosse Minha (Luz do mundo)*³⁶
 (C. Buarque/Djavan/A. Antunes/Caetano Veloso)

³⁶ produção independente (No.509.404.857), lançada em 1991 (Compacto Simples), como parte da campanha que dá início ao projeto *Se Essa Rua Fosse Minha*. Idealizado pelo sociólogo Herbert de Souza (o Betinho) e dirigido por Túlio Feliciano, participaram da gravação da música Chico Buarque, Adriana Calcanhoto, Arnaldo Antunes, Beth Carvalho, Conceição Rios, Flávio Pantoja, Djavan, Emilinha Borba, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Maria Bethânia, Renato Russo, Iris Bustamante, Ney Matogrosso, Gal Costa, Herbert Viana, Ivan Lins, Angélica, Kleiton Ramil, Arthur Maia, Guilherme Arantes, Miúcha, Lulu Santos, Paulo Calazans, Sandra de Sá, Kledir Ramil, Leó Jaime, Glauton Campello, Torcoato Mariano, Leila Pinheiro, MPB-4, Joyce, Evandro Mesquita, Elba Ramalho, Verônica Sabino, Lobão, Alceu Valença, Simone, João Bosco, Xuxa Meneghel, Pelé, Roberto Carlos e Raimundo Fagner.

“Quando uma sociedade deixa matar as crianças é porque começou seu suicídio como sociedade. Quando não as ama é porque deixou de se reconhecer como humanidade. “Se Essa Rua Fosse Minha” é um movimento que tem como objetivo mobilizar toda a sociedade brasileira para resolver o que hoje é um grande escândalo: a situação das crianças deste país, particularmente daquelas que trabalham e vivem nas ruas.”

Herbert de Souza (Betinho)

Contracapa do disco de lançamento do projeto “Se Essa Rua Fosse Minha”, 1991.

Crianças e adolescentes perambulando pelas ruas, morando, trabalhando, esmolando ou praticando pequenos furtos, parecem já fazer parte da paisagem da cidade do Rio de Janeiro há mais de um século. Muitas têm sido as tentativas e as formas de abordar esta questão por parte da sociedade civil organizada e do Estado. Contudo, desde os primórdios dos programas assistencialistas para a infância nos idos de 1900, tem prevalecido uma visão que oscila entre a compaixão e o desprezo; entre a caridade descomprometida - que reifica o sujeito subtraindo seu caráter de agente ativo ao interior de um determinado grupo social -, e o medo fundado no desconhecimento e numa visão criminalizante sobre as classes populares.

Com efeito, vemos nas páginas dos jornais, na mídia televisiva e nos discursos espalhados tanto nos políticos conservadores quanto no senso comum da sociedade carioca, se repetirem as denúncias do perigo que a presença dos “menores de rua” significa para as senhoras que passeiam na orla, para os motoristas que param nos sinais, para os turistas estrangeiros que trazem seu dinheiro para fazer do Brasil uma grande nação. Curiosamente, essa visão convive diariamente e sem aparente contradição com as chamadas à caridade,

que solicitam o apoio dos bons cidadãos para instituições de assistência ao “menor”, onde a figura deste aparece agora como a de um coitado desvalido, cuja existência depende unicamente dessa caridade.

Ambas as perspectivas têm em comum o fato de refletirem a subjetividade de outros grupos sociais, negando, a partir de distinções que sustentam a geração de políticas ora assistencialistas, ora repressivas, a existência dessas crianças e adolescentes como seres em formação, sujeitos com seus direitos básicos também assim negados. Ambos os discursos, enquanto produções simbólicas surgidas ao interior de um determinado grupo dentro da sociedade (grupo dominante), têm operado como elemento de comunicação/distinção, somando à ação reguladora do Estado sua força legitimada como discurso hegemônico, gerando distinções, ajudando na naturalização não só da idéia da marginalidade e de uma suposta criminalidade intrínseca, mas também da incapacidade criativa e transformadora deste, um dos grupos mais espoliados da nossa sociedade: o das crianças, adolescentes e jovens em situação de rua e daqueles que, tendo perdido ou não o vínculo comunitário ou familiar, perambulam pelos becos das favelas e periferias dos grandes centros urbanos.³⁷ Os primeiros, que teimam em ocupar as ruas da orla marítima e do centro da cidade, bem como as manchetes dos jornais locais, são conhecidos por todos pois insistem em nos expor a sua condição e a nossa contradição: são os “*menores* de rua”. Os segundos fazem parte da invisibilidade social da miséria no Brasil, pois as crianças que ocupam o espaço das favelas não entram na conta dos “de rua”, mesmo que não conheçam domicílio nem vínculo familiar. Essas crianças aparecem, às vezes, nas estatísticas deixadas pela ação de grupos de extermínio ou, mais recentemente, na curiosa diferença existente entre os dados

³⁷ Para uma melhor compreensão dos mecanismos sociais de legitimação de verdades ver BOURDIEU, 2000, 2000^a, 2001.

quantitativos levantados pelos censos do IBGE e do PNUD e os apresentados em pesquisas de ONGs comunitárias como o SEASME da Maré e o Comitê Comunitário de Cidade de Deus, onde, por meio de pesquisas qualitativas que contam com o conhecimento direto da população entrevistada, “aparecem” moradores, crianças, jovens, adultos e até famílias inteiras, não contempladas em pesquisas domiciliares, seja por não possuírem domicílio, ou bem por morarem em condições “tecnicamente invisíveis” às metodologias aplicadas, como é o caso de barracos construídos em cima de outras moradias e que só possuem acesso por meio destas.

[Menor ou Criança, o ECA e a universalização dos direitos da infância]

Com efeito, desde as políticas Higienistas e Juristas, na virada do século XIX para o XX, até o Novo Código do Menor de 1979, predominou uma visão que classificava a infância -e principalmente as responsabilidades cabidas ao Estado ou a família segundo esta classificação- *“de acordo com sua origem familiar, portanto sua herança social. Os bem-nascidos terão a infância garantida; os demais estarão sujeitos ao aparato jurídico-assistencial destinado a educá-los ou corrigi-los. Alguns serão crianças e os demais, menores.”*³⁸ A expressão desta distinção ficava consagrada na existência da Vara da Família, para atender à infância *normal* e o Juizado do *Menor*, para a infância pobre ou desvalida. Mas esta relação entre as identificações impostas aos meninos e a legislação e as políticas públicas, não é estática nem fixa. Se por um lado parece clara a relação entre os processos de identificação e a própria reprodução da lógica da discriminação, da opressão e da subalternização, por outro a identificação é também central para os movimentos sociais.

³⁸ Rizzni, I & Pilotti, F. (org) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*, IIN, Ed. Univ. Santa Úrsula, Amais liv e edit., 1995. pág. 102.

Em alguns casos, a mudança numa forma de nomear tem passado a ser parte central da luta pelos direitos humanos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (em diante ECA)³⁹, é um dos raros casos de Leis afinadas com os movimentos que demandaram sua criação. A sua promulgação foi o resultado direto de um movimento social⁴⁰ que aglutinou educadores sociais do país todo e as mais diversas organizações da sociedade civil e que percebia então que, para além de uma situação de miséria e violência que atingia à maioria da população infanto-juvenil brasileira, a discriminação encontrava-se dentro de um poder judiciário que, ao menos no que diz respeito à infância pobre, estruturalmente e no mesmo movimento, definia e discriminava. Como resultado central, porém não único, daquele amplo movimento da sociedade em prol dos direitos da infância, principalmente de organizações e grupos comprometidos com os setores mais desfavorecidos da classe trabalhadora, ficou uma lei que propõe uma profunda mudança de paradigmas referente à própria concepção de infância no Brasil e que, em tempo, amplia e aprofunda os mecanismos de participação popular democrática nessa área. Esta mudança tem implicações diretas nos modos de atendimento, ao propor a superação da doutrina da situação irregular por meio da doutrina da proteção integral (ECA, art. 1), ancorada numa perspectiva de direitos universais, superando assim a dicotomia criança x menor (art. 2) e ratificando e especificando os direitos fundamentais e sua responsabilidade, definidos já na constituição⁴¹.

³⁹ Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal N 8069 de 13 de julho de 1990.

⁴⁰ Em meados da década de 1970, setores progressistas da Igreja Católica, especificamente da Pastoral do Menor, iniciam uma série de debates e mobilizações que vieram fortalecer e dar o impulso necessário a um amplo movimento social que teve como destaque, entre outros, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua –MNMMR-, cuja ação e influência se espalhou pelo Brasil todo.

⁴¹ O Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu artigo 4º enuncia, “*É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.*”.

Bem por serem herdeiros diretos ou indiretos dos movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980, bem pelo fato das conquistas alcançadas no ECA implicarem mudanças profundas na já institucionalizada cultura de exclusão e discriminação da infância pobre, os ditos *educadores sociais* da área da infância e juventude, costumam ver nessa lei uma referência da sua própria prática de transformação social e um aliado efetivo tanto na promoção e garantia de direitos como nos processos pedagógicos de construção de autonomia.⁴² É importante destacar que este efeito é claramente de caráter político e subjetivo, com relação à luta pelos direitos da infância, para além dos avanços efetivamente dispostos no corpo da lei. Daí a unânime defesa que pode ser observada nas organizações da sociedade civil da área da infância com relação à necessidade de implementação integral do ECA, fato ainda por acontecer. A Se Essa Rua Fosse Minha se inscreve claramente neste grupo de organizações. Pode-se concluir que as leis, quando legitimadas por grupos sociais amplos devido ao envolvimento no processo de sua gestação, operam de um modo muito mais ativo, no sentido da motivação para a efetivação das mudanças consagradas na própria lei, e do empreendimento de novas mudanças sociais a partir delas, influenciando assim processos educativos em diversos âmbitos da sociedade onde têm atuação os grupos envolvidos. Em tempo, é interessante perceber como o caráter insurgente do ECA, no sentido de ser uma lei que claramente se coloca contrária a uma cultura dominante ainda hoje na sociedade, opera como estimulador de debates, tendo efeitos diretos no que-

⁴² A nova lei, primeira no continente a contemplar a carta universal dos direitos da infância, propicia inclusive uma mudança cultural com desdobramentos pedagógicos, alguns explicitamente declarados através da proposição exaustiva e detalhada dos instrumentos de operacionalização da lei, descritos no Livro II ou parte especial do Estatuto. Segundo Oliveira e Americano (2003), “*Dentro dessa doutrina da proteção integral, a referida lei vai, ao longo do seu texto, aprofundando e especificando os direitos mencionados nos artigos 3º e 4º, bem como discorrendo sobre o **modus operandi** de sua garantia. (...) E, embora se constitua em instrumento jurídico, o ECA inova por possibilitar, ao nível pedagógico, um processo de profunda mudança sócio-cultural e política.*” Para a total implementação desse novo paradigma tornar-se-ia necessário um reordenamento institucional da família, da sociedade e do Estado, no sentido de redimensionar crítica e paulatinamente sua estrutura, funcionamento e interação. É nesse sentido que os autores apontam: “*com o objetivo de possibilitar e provocar este reordenamento institucional, é que enfatizamos a utilização do ECA como instrumento pedagógico*”.

fazer dos educadores populares e motivando ainda diversas mobilizações pela sua total implementação. Dita influência na subjetividade dos agentes sociais envolvidos, tem incidência decisiva nos processos cognitivos, redefinidos assim, com base na idéia de compromisso com a implementação cabal do projeto de sociedade legitimado ao interior do próprio grupo, projeto do qual esses agentes se sentem artífices e produto. Todavia, mesmo perante essa mudança no corpo jurídico e sua clara influência no cotidiano do trabalho dos educadores sociais, ainda hoje podemos observar como a mídia e, inclusive, porta-vozes das forças policiais e mesmo do poder executivo, continuam a se referir de maneira discriminatória às crianças pobres como “*menores*”, perpetuando, com o peso do seu poder legitimado como definidor de verdades (Bourdieu 1989) e/ou de subjetividades hegemônicas, a lógica da desigualdade de direitos como base para a coesão social.

[A identificação e a invenção do *Outro*]

“Este espaço público de hierarquias violentas e cultura abortiva para com estes meninos e meninas, muitas vezes faz com que eles quando não estavam distraídos em brincadeiras ou à espreita de vítimas em potencial, caminhem pelas ruas com o peito estufado, os braços abertos ao longo do corpo um olhar imponente e ameaçador - quase sempre escondendo uma gargalhada de moleque no canto da boca - para afirmar seu direito de ocupação neste território/rua público e de proteção de seu Corpo/território, privado.”⁴³

Ora, cabe se perguntar, para além de conceitos “naturalizados” a ponto de se tornarem parte do senso comum⁴⁴, como “menor de rua”, “trombadinha” etc. e do seu caráter discriminatório, quem são essas crianças que estão nas ruas?

⁴³ O epígrafe corresponde a um relato sobre a relação dos meninos feita pelo educador César Marques, no capítulo O corpo construindo a ação, no livro ainda inédito “*Estender o Arame Amparar a Travessia e Orientar o Salto*”, Se Essa Rua Fosse Minha, no prelo.

⁴⁴ No sentido aristotélico de conceitos com os quais se argumenta, mas sobre os quais não se argumenta, fortalecendo assim sua força como estruturas que contribuem para a reprodução e naturalização da dominação velada, ver BOURDIEU, 2000 e 2000^a.

Como definir esse grupo humano no intuito de poder pensar essa realidade específica? Nos últimos vinte a trinta anos de efervescência de movimentos sociais e ações sistemáticas de organizações não governamentais e de alguns governos locais focados nas crianças que moram nas ruas dos grandes centros urbanos, a questão do “perfil dessas crianças” assim como a busca de uma definição conceitual que permita a justificativa para uma ação específica vêm sendo uma das principais preocupações teórico-práticas. Contudo, tem-se conseguido superar esta questão ou mesmo se aproximar de uma compreensão que não reproduza efetivamente sua discriminação? Isto é, que nos permita saber, minimamente de quem estamos falando? De onde surge a enorme dificuldade teórica e prática ao se tratar das crianças e jovens que têm na rua seu referencial de socialização e moradia? De qualquer maneira, fica a incógnita, a definição incompleta, parcial e distanciada, embora como toda definição, as existentes cumpram sua função social: separar⁴⁵. De fato o que sabemos é que para o Estado, para a intelectualidade escolástica e para o senso comum da sociedade a criança e o jovem em situação de rua - qualquer criança ou jovem que habite as ruas dos centros urbanos -, é um *outro*. Ora, toda a construção subjetiva, isto é, ética e moral desde o prisma hegemônico da sociedade moderna ocidental (que é o prisma hegemônico no Brasil e para o caso estudado, do Rio de Janeiro), relacionado ao (não) lugar ‘da criança e do jovem de rua’ no processo de produção capitalista, implica em sequer poderem ser vistos como um *outro* qualquer, mas um *outro subalternizado*, um *não-eu*.

⁴⁵ É interessante lembrar que uma das premissas da metodologia científica clássica consiste em separar o objeto a ser estudado, analisando ele com relação ao que se considera como “condições ideais”, as que, por sua vez, se desprendem de um equação sobre dados estatísticos extraídos de amostragens sobre objetos e condições determinados previamente para, posteriormente, em um movimento quase mistificador, transformar os resultados desse estudo em parâmetros para compreensão de objetos de estudo similares. Assim, nas ciências sociais, por exemplo, encontramos países subdesenvolvidos, *lat id est.*, que não atingiram o nível ideal de desenvolvimento definido segundo padrões de racionalidade pré-definidos, ou, na educação, o aluno médio ideal, como parâmetro ideal de aferimento do rendimento e comportamento de crianças e adolescentes em realidades as mais diversas.

Mas, do ponto de vista da elaboração de políticas públicas para a infância ou das organizações não governamentais que desenvolvem trabalhos junto a essas crianças, qual seria afinal, a importância prática dessa questão da identidade? Não seria esta uma questão por demais abstrata e secundária dada a gravidade da situação dessas crianças e jovens? O questionamento parece totalmente apropriado se pensamos na urgência das necessidades dessa garotada e da disponibilização de serviços que lhes garantam minimamente alguns direitos básicos. Notadamente se desprendemos dessa urgência a idéia da necessidade de uma ação competente e eficaz. Todavia, podemos observar que a questão da identidade, e mais especificamente dos processos de identificação são vitais tanto para a luta por esses direitos, quanto será ainda determinante no processo de reprodução da discriminação e da legitimação das desigualdades sociais, bem como a sua influência direta nas metodologias de trabalho junto a essas crianças.

Para além da problemática das crianças nas ruas das grandes cidades, e se tomarmos como ponto de partida o entendimento de que a situação dessas crianças sinaliza, minimamente, a degradação e a barbárie da nossa própria sociedade, isto é, uma problemática que atinge a todos nós como grupo social, podemos tentar refletir, escancarada e honestamente, sobre a própria definição do *outro* num sentido ontogênico, o que significa refletir sobre a nossa própria existência. Com a tentativa deste exercício pretendemos colocar as bases para a superação da separação dicotômica entre sujeito e objeto, delimitada pelo paradigma racional científico ocidental, cuja metodologia vem nos permitindo encarar problemáticas próprias como alheias. Queremos propor assim a tentativa de assumir, teórica e metodologicamente, a ousadia de pensar que tratar das crianças da nossa sociedade significa pensarmos sobre a nossa

própria humanidade. Entretanto, antes precisamos compreender como opera, dentro da racionalidade ocidental e das ciências sociais clássicas o mecanismo do que aqui chamaremos “a invenção do *outro*”.

Potencialmente toda cultura é de certo modo etnocêntrica na sua percepção do mundo, entretanto, devido às condições históricas que discutiremos mais profundamente no capítulo sobre o saber, mas que está ligada diretamente à consolidação dos mercados do Atlântico a partir do Século XV, apenas o etnocentrismo europeu pode se identificar com a “universalidade”. Para o filósofo argentino Enrique Dussel o eurocentrismo da modernidade é justamente a confusão entre a universalidade abstrata e a mundialidade concreta hegemonizada pela Europa como “centro”.⁴⁶ O paradigma moderno *oculta* o outro e, como veremos, a modernidade torna-se matriz da racionalidade científica em tempo que senso comum do mundo moderno. Entretanto, falamos em invenção do outro⁴⁷ - e não de *ocultamento* do outro -, pois é a partir do projeto de colonização⁴⁸ que surge a noção de raça e cultura como dispositivo taxonômico que gera identidades opostas, irreconciliáveis, legitimadas no discurso da civilização contra a Barbárie. Este imaginário moderno/colonial é intrínseco ao processo de consolidação da matriz de legitimação do pensamento científico clássico e sua separação entre sujeito e objeto do conhecimento. Assim, a racionalidade moderna colonial inventa o *outro* e lhe extrai sua alteridade, isto é, a legitimidade da sua própria racionalidade e sua diversidade, reificando as formas sociais com arranjo a uma única história que se desenvolveria de modo linear na direção da sociedade moderna desenvolvida, cujo paradigma é a própria Europa.

⁴⁶ DUSSEL, 1992.

⁴⁷ CASTRO GÓMEZ, in LANDES 2005.

⁴⁸ Para CASTRO GOMEZ pode-se falar em “projeto de modernidade” pois seus mecanismos de controle sobre o natural e o social são coordenados a partir de uma instância central: o Estado.

[Identificação e ciências sociais: redução das desigualdades ou reificação das distinções. Crianças-problema e re-socialização]

Nas definições mais ou menos escolásticas e daquelas recorrentemente lançadas nas plataformas de políticas de governo ou de projetos sociais com base em convênios de cooperação internacional, onde encontramos tautologias pragmáticas do tipo “população infanto-juvenil circulante”, “criança em situação ou trajetória de rua”, ou mesmo, e de um modo mais genérico, “público alvo”; “público beneficiário”, e até outras de clara influência mercadológica como “clientela alvo”, etc. podemos encontrar que, via de regra, são conceitualizações externas, que nomeiam algo que desconhecemos, um ‘objeto’ sobre o qual será realizada uma determinada ação. Assim, ditas ações, entendidas no jargão comum dos projetos sociais como ações de intervenção, apontam para a necessidade, colocada em termos metodológicos - isto é, da utilização dos conceitos e concepções teóricas como ferramentas e não da discussão epistemológica da qual manam - de inserir esses meninos e meninas na sociedade ou então de *re-socializar-los*. Esta lógica responde a um dos elementos da matriz legitimadora do pensamento científico moderno/colonial, na separação entre sujeito cognoscitivo e objeto a ser conhecido, que encontramos como base da pesquisa e do pensamento social clássico, bem como no cotidiano da vida social na forma de ‘senso comum’. Este tipo de compreensão orienta a quase totalidade das ações sociais *em favor* dessas crianças e jovens, bem como grande parte das ações sociais do estado e da sociedade civil junto às classes populares.

Esta característica vem acompanhada do entendimento do trabalho social junto à infância e juventude de classes populares desde a perspectiva racional de

projeto-para-solucionar-problemas. Isto significa que, para além das questões e desdobramentos de forma e metodológicas, que discutiremos mais adiante, para as diversas ações ditas “sociais” fica colocado, de maneira naturalizada, que antes mesmo do estabelecimento de qualquer tipo de relação com este grupo social, determina-se a existência de um problema social a ser resolvido e, em muitos dos casos, associa-se a idéia do problema à própria definição/conceitualização do grupo, estabelecendo-se assim uma estigmatização pelo binômio *criança/problema*. Ora, independentemente do contexto social do trabalho desenvolvido, fica fácil observar nesses casos os desdobramentos que, nesse sentido, levam a uma visão psicologizante⁴⁹ das crianças e adolescentes de classes populares, não apenas das que moram nas ruas, mas também da sua relação nos diversos espaços sociais e de socialização, notadamente a escola pública e a família. Esta perspectiva envolve desde questões epistemológicas a questões metodológicas, em acordo a objetivos lançados sobre o trabalho junto a esses grupos sociais em específico e possui uma profunda raiz sócio-política. A racionalização do problema a partir de uma matriz de pensamento social entendido como científico, reordena não só as idéias ao respeito do “objeto” em questão, mas também todas as práticas que delas se desprendem. A idéia *criança/problema* surge “naturalmente” da aplicação de um modelo de pensamento cujos valores implicam claramente numa determinada concepção apriorística da civilidade, isto é, a idéia da igualdade dos cidadãos da polis, não entre si ou apenas perante a lei, mas iguais a um modelo de sociabilidade, condição *sine quanon* para aceder aos direitos sociais plasmados naquelas leis, e a partir do qual se pode definir quem

⁴⁹ Por “visão psicologizante” queremos apontar as teorias e práticas metodológicas que colocam a ênfase numa suposta essência do indivíduo, desconhecendo ou bem colocando num papel secundário ou de contexto (à maneira de *background*) a complexa malha de relações históricas e sociais que constituem os sujeitos, seu fazer e seus saberes. Uma das questões mais delicadas apontadas pelas teorias essencialistas consiste justamente na de supor a solução de complexos problemas sociais (como a existência de crianças morando nas ruas, com ou sem vínculo familiar e/ou comunitário) tratando unicamente do indivíduo e sua problemática “interna”.

está ‘dentro’ e que está ‘fora’, e inclusive, quem pode ou deve ser “re-socializado”.

[Socialização e re-socialização]

Cabe fazer um pequeno parêntese para uma digressão sobre a própria idéia de processos de socialização e de re-socialização. Na concepção Dos sociólogos Berger e Luckman⁵⁰ a socialização é definida como uma ampla e constante introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. Eles fazem uma distinção entre o que definem como “socialização primária” e “socialização secundária”. Nas suas próprias palavras, a socialização primária, “*é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, em virtude da qual torna-se membro da sociedade*”. Já a socialização secundária “*é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sociedade*”. Se tomarmos esta noção como base para entender o modo como é definida a idéia de socialização nas ciências sociais podemos arriscar fazer um paralelo entre *socialização* e processo civilizatório. A socialização do indivíduo seria então o modo como se dá, em cada sujeito o “processo civilizatório”. Não é difícil entendermos, desta perspectiva, que nos processos de socialização se reproduza toda a violência, a fricção, a pressão e a repressão contida nos processos civilizatórios, com os seus extermínios, suas invasões, seus processos de colonização e suas dinâmicas sociais subalternizadoras, mas como dispositivo na ação cotidiana, como lógica racional para a ação. Os estudos pós-coloniais nos ensinam que a própria idéia da modernidade, bem como a de *processo civilizatório*, respondem a uma matriz de pensamento cuja lógica se desenvolve junto ao processo de colonização, atrelando a idéia do necessário domínio do homem sobre a natureza, por meio

⁵⁰ BERGER, P. & LUCKMAN, T, 1983.

do qual o homem se liberta e evolui a um patamar superior de sociabilidade, adquirindo o dever ético e moral de civilizar/socializar os selvagens e os bárbaros. O dispêndio de força (violência física ou simbólica) necessário a cada processo de socialização estará diretamente relacionado ao grau de dificuldade do sujeito (individual ou coletivo) em aceitar as normativas entendidas como socialmente aceitáveis. A idéia de socialização aparece, entretanto, naturalizada no senso comum e no trabalho social. A ciência social clássica se limita a descrever como as coisas são, contribuindo em parte com esse processo. Mas será possível outro tipo de socialização? Sem dúvida outros modelos de socialização existem, entretanto, para enxergá-los ou mesmo vivenciá-los haveria de se partir de uma outra racionalidade que reconstituísse a ruptura do nós.

Cabe se perguntar seriamente o que se busca ao se falar da “necessidade de socializar meninos de rua” ou melhor, como é comum ouvir, da sua “re-socialização”. O conceito de re-socialização parece pedir uma diferenciação da idéia de socialização secundária. Não se entende como outra fase do mesmo processo, mas como a negação de uma primeira suposta “socialização errada” que deve ser corrigida, apagada, para, sobre a tabua-raça, reescrever a história dessa criança ou desse jovem: *re-socialização* parece reproduzir sob o véu de um conceito sociológico, a mesma idéia de outro conceito extremamente recorrente no trabalho com crianças em situação de rua, o de re-inserção. Nesse caso, como no caso das cruzadas, o paralelo com os processos civilizatórios do ponto de vista da nossa ciência e nossa história colonial, parece muito mais forte e acirrado. Tratar-se-ia de extirpar os pensamentos profanos, obscuros, desviantes, para assim (re)introduzir o sujeito ali onde nós (cientistas sociais, governantes, sociedade civil preocupada na caridade com essas pobres crianças)

entendemos seja o seu setor dentro do mundo objetivo da sociedade, isto é, o seu lugar subalterno na sociedade, ao qual essa criança e esse jovem deverá se adaptar. Uma das questões mais sentidas pelos meninos e meninas que estão nas ruas e que colocam como reivindicação sempre que dada a oportunidade, refere-se ao fato de todas as ações de governo, incluindo abrigos, recolhimentos, “acolhimentos”, re-encaminhamentos, etc. separam sem exceção os núcleos sociais formados na rua, chamados pelos meninos de famílias. Com efeito, no seu estar nas ruas as crianças e jovens reproduzem estruturas sociais familiares, com “mãe e pai de rua”, “irmão de rua”, etc. Estas estruturas familiares cumprem as mesmas funções sociais que a família ocidental e, em muitos os casos, de maneira mais intensa. Como deveria ser obvio, é claro que para eles a relação afetiva é tão forte como a que temos com os nossos pais e irmãos, e o sentimento de perda tão traumático quanto seria perder um parente próximo. Entretanto, a naturalização e decorrente violência implícita na idéia de re-socialização é tal que não existe sequer uma política pública que considere esta questão para amenizar o impacto da destruição do vínculo.

Assim também, uma criança, um adolescente, um garoto de uma favela ou de qualquer comunidade periférica, que procure nas ruas do centro da cidade (ou da orla marítima no Rio de Janeiro) um espaço de interação social, de aprendizado, de descoberta ou aventura, estaria num processo de socialização desviante, pois fora do grupo ao qual lhe é permitido estar. Neste sentido parece paradigmático o depoimento de Marco Aurélio, ao falar da sua ida para as ruas,

“(...) E na minha infância, na minha adolescência, o morro não trazia para mim as coisas que eu desejava, que era conhecer pessoas novas, conhecer um mundo melhor, ter uma visão mais ampla, não ficar só dentro do morro conhecendo aquela realidade de todos os dias, tráfico e tal... Mas também não tinha ninguém para me levar para fora dali para mim conhecer essa realidade... Acabou que eu mesmo fui, saí de casa, fui

para rua, mas na finalidade de conhecer, não de morar na rua e ficar na rua...Aí eu acabei morando na rua nesse processo.”⁵¹

É fundamental para a racionalidade moderna e sua concepção particular de democracia e cidadania (isto é, da própria idéia de civilização e as decorrentes e “necessárias” práticas de civilizar o selvagem) que essa criança entenda que ela não é um ser humano qualquer, não é um cidadão qualquer; ela está aí escancarando, com a sua presença, uma verdade que queremos sempre esquecer, qual seja que na nossa sociedade não somos iguais, não podemos ser iguais, não queremos ser iguais. Ontem, segunda-feira 22 de janeiro de 2007, um dos principais e mais tradicionais jornais do Rio de Janeiro, trazia a seguinte manchete: “*Sol de verão lota a praia de banhistas, mas também atrai pivetes*”⁵². A só presença desses garotos sujos, descalços, *negros*, é assim uma afronta à ordem das coisas do mundo, à cosmogonia do mundo capitalista ocidental, é um grito que nega o aparente e sempre frágil equilíbrio que mantém a aparência de estabilidade da nossa sociedade, eles são a afirmação da contradição do capital, são o espelho quebrado da utopia auto-realizável do neoliberalismo, são a rachadura na *ilusão real*, da que falaremos a seguir.

Ora, a idéia da socialização implica na reprodução não só das formas de comportamento referenciados a cada grupo ou classe social dentro dela, mas implica necessariamente também, na reprodução da subalternização, na reprodução dos segmentos e das estruturas sociais de dominação, ao mesmo tempo em que na reprodução das práticas sociais, contribuindo para o esquecimento da história de todos os grupos na subalternidade.

⁵¹ Em entrevista a Pedro Benjamim Garcia.

⁵² Jornal do Brasil, Manchete da edição de segunda-feira 22 de janeiro de 2006. Grifo nosso.

**[Ir mais além da identificação: identidade como estratégia de luta X
identidade reificada]**

“Marcos es gay en San Francisco, negro en Sudáfrica, asiático en Europa, chicano en San Isidro, anarquista en España, palestino en Israel, indígena en las calles de San Cristóbal, chavo banda en Neza, rockero en CU, judío en Alemania nazi, ombudsman en la Sedena, feminista en los partidos políticos, comunista en la posguerra fría, preso en Cintalapa, pacifista en Bosnia, mapuche en los Andes, maestro de la CNTE, artista sin galería ni portafolios, ama de casa un sábado por la noche en cualquier colonia de cualquier ciudad de cualquier México, guerrillero en el México de fin del siglo XX, huelguista en la bolsa de New York, reportero de nota de relleno en interiores, machista en el movimiento feminista, mujer sola en el metro a las 10 p.m., jubilado en plantón en el Zócalo, campesino sin tierra, editor marginal, obrero desempleado, médico sin plaza, estudiante inconforme, disidente en el neoliberalismo, escritor sin libros ni lectores, y, es seguro, zapatista en el Sureste mexicano. En fin, Marcos es un ser humano cualquiera en este mundo. Marcos es todas las minorías intoleradas, oprimidas, resistiendo, explotando, diciendo “¡ya basta!” Todas las minorías a la hora de hablar y mayorías a la hora de callar y aguantar. Todos los intolerados buscando una palabra, su palabra, lo que devuelva la mayoría a los eternos fragmentados, nosotros. Todo lo que incomoda al poder y a las buenas conciencias, eso es Marcos.”

Subcomandante insurgente Marcos⁵³

Embora a construção de identidades opere como um elemento unificador para diversas lutas sociais de grupos na subalternidade -como no caso dos negros, as mulheres, os indígenas, os gays e no próprio caso dos “meninos de rua”-, cumprindo nelas um papel fundamental, ao se reificarem, isto é, ao se limitarem à simples identificação, operam paradoxalmente como elemento que consolida a discriminação, como parte do processo de naturalização da idéia de um *outro não-eu*. A idéia do *não-eu* é fundamental para o processo de aceitação do horror cotidiano como parte da realidade social. Holloway, analisando o Fetichismo e a Fetichização na sociedade capitalista, nos diz:

⁵³ Texto escrito como resposta à “denúncia” publicada em um jornal norteamericano sobre a identidade de Marcos, o qual teria morado em São Francisco e seria homossexual. Post data à declaração de 28 de Maio de 1994, selva Lacandona, Chiapas, sul do México.

“A identidade faz a vida suportável. A identidade mata a dor. A identidade embota os sentimentos. É apenas a identificação de um “Eles” que faz com que seja possível convivermos com a epidemia da AIDS ou com a morte de milhares de crianças diariamente por causa de doenças curáveis”⁵⁴

Por outro lado, os educadores do SER, alguns deles antigos ‘meninos de rua’, vivenciaram um complexo processo de contradição na luta pela causa dos “meninos e meninas em situação de rua”. No dizer de César Marques,

“(…) no início a gente chamava de meninos de rua, mas com o tempo fomos percebendo que a nossa própria ação ajudava a fortalecer um estigma, uma discriminação que nós mesmos já não víamos, até porque aqui, no espaço da casa, misturados com a garotada das comunidades ficava bem difícil saber quem era de rua e quem não”

“(…) quando montamos a lona de circo na Baixada⁵⁵, os *educadores de rua* iam em Queimados para fazer abordagem, mas tinham maior dificuldade em identificar as crianças. Numa ocasião foram falar com uns moradores, dos meninos descalços e sujos que estavam na praça... o pessoal reagiu logo: “o quê? Que menor de rua que nada, esse aí é o João filho da dona Maria, e aquela é a Jaqueline, lá de frente à padaria”...e, claro, né?, aqui em copa eles destoam, sem chinelo, nem camisa, só de short, sujos e a maioria negros... fica fácil, mas lá... são todos assim”

Para o grupo de educadores, envolvidos num relacionamento direto e contínuo com a garotada, os meninos e meninas passam a ser simplesmente crianças, adolescentes ou jovens. Mas, ficava o desafio: como avançar na luta pelos direitos da infância, no paradigma da universalidade dos direitos agora consagrados no ECA, se a sociedade continuava a olhar para essas crianças como algo diferente, um grupo discriminado e marginalizado? Como conciliar a necessidade da identidade da nossa luta se ela ao mesmo tempo parecia contribuir com a perpetuação da discriminação? Não era apenas um eufemismo

⁵⁴ Holloway, 2003, pág. 156.

⁵⁵ Referência ao projeto Circo Baixada, uma lona de Circo instalada em meio à comunidade de vila Camorim, no espaço de um antigo lixão, na Cidade de Queimados na Baixada Fluminense. O projeto foi implementado em parceria entre o Se Essa Rua Fosse Minha, que ficou encarregada das atividades pedagógicas de Circo Social na lona, a ONG Terra dos Homens, que trabalhava com as famílias e a ONG Suíça Terre dês Hommes, que financiou o projeto e iria realizar abordagem de crianças em situação de rua na cidade.

trocar o antigo termo pejorativo de “menor de rua” pelo de “criança de rua”? Serão elas apenas isso: crianças de rua?

Este efeito paradoxal e contraditório da identidade coloca de fato um desafio ao mesmo tempo teórico e prático para o qual se encontram diferentes respostas segundo o lugar a partir do qual façamos a pergunta: a partir de uma perspectiva clássica da pesquisa social ou então da perspectiva da indagação social engajada numa luta por dignidade e igualdade de direitos. Se o nosso ponto de partida for apenas a compreensão de uma determinada realidade social, perante a qual nos colocamos, enquanto pesquisadores ou cientistas sociais, de modo externo ao nosso objeto de estudo, chegaremos a uma diversidade de conclusões, respostas a questionamentos metodologicamente dispostos que, embora possam contribuir –e de fato o fazem- para o acúmulo de informações sobre a realidade estudada, apresentarão serias dificuldades para superar o paradoxo apresentado. Esta questão se deve a que tanto na tradição positivista quanto naquela que, herdeira da tradição Kantiana, estende-se nas ciências sociais por meio da “sociologia compreensiva” de Weber e seu postulado metodológico de uma suposta “neutralidade valorativa”, a distinção do *outro* é ponto de partida para sua compreensão. Tanto a ilusão da neutralidade objetiva do pesquisador, quanto a acepção do processo cognitivo que consiste numa radical separação entre sujeito cognoscitivo e objeto cognoscível, presentes em ambas as tradições do pensamento científico moderno, deparamo-nos, epistemológica e metodologicamente, com a impossibilidade de ir mais além de um paradoxo que surge justamente dessa particular racionalidade. Se, por outro lado, do mesmo modo em que por compromisso com as crianças da nossa sociedade, logo, com as *nossas* crianças, chegamos à conclusão da existência desse paradoxo, assumimos como ponto de partida a necessidade e a urgência

da sua superação para a superação da estigmatização e para o avanço das nossas lutas, chegaremos então a outras conclusões.

A questão é: compreender a *Identidade* como estratégia de resistência e de luta dos grupos na subalternidade, mas na compreensão da *identidade-reificada* como dispositivo de invenção do *outro*, logo, como parte fundamental do processo social de estigmatização e “naturalização”/legitimação e reprodução da discriminação e subalternização desses mesmos grupos sociais, seu fazeres e seu saberes. Para compreender a gênese desse paradoxo é necessário entender a configuração da sociedade capitalista na sua historicidade como um processo constante, dinâmico e contínuo, de modo totalmente diferente à concepção linear do tempo histórico -que herdávamos do positivismo- como nos ensinaram e ainda ensinam nas escolas e nas versões da “história oficial”.

Isto quer dizer que as formas sociais, ou melhor, as formas que adquirem as relações sociais não podem, nunca, ser entendidas como formas estáveis, inamovíveis. Estas são, nas palavras de John Holloway⁵⁶, “processos-formas, processos de formar relações sociais”⁵⁷. Isto implica em que, desde o próprio sistema de produção capitalista até as diversas identidades e identificações não possuem uma gênese histórica ‘lá atrás’, que teria determinado o modo em que se dão hoje as relações sociais, mas que elas estão em constante luta por se constituir e se reconstituir. Assim, as formas estáticas e estáveis que se apresentam na sociedade (a Escola, o Estado, o poder, a dominação, o saber superior e sua relação com os saberes subalternos) são uma ilusão real, “*uma ilusão efetiva gerada pelo processo de produção (processo de separar o feito em relação ao fazer)*”. Destarte, e como nos lembrou Paulo Freire, “*o mundo não é,*

⁵⁶ Holloway é professor do Instituto de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Autônoma de Puebla, no México.

⁵⁷ Holloway, op. cit. Pág. 154.

está sendo". Os desdobramentos teóricos e práticos desta concepção são inesgotáveis. A partir da nossa perspectiva é neste aparente jogo de palavras proposto pelo educador brasileiro, e que encontramos na leitura de Holloway sobre a obra de Marx, que se encontra a chave que buscamos. Para Holloway a diferença está em conceitualizar sobre a base do SER e conceitualizar sobre a base do FAZER,

“O fazer (...) é o movimento antagônico de identidade e de não identidade. O fazedor é e não é, assim como o feito é e não é, é objetivizado velozmente e em seguida reintegrado no fluxo social do fazer. Pensar sobre a base do ser é simplesmente identificar. Pensar sobre a base do fazer é identificar, e ao mesmo tempo, negar a identificação. Isso é reconhecer a inadequação do conceito àquilo que é conceitualizado”.⁵⁸

Assim, esta colocação nos propõe ir mais além da simples identificação, isto é, não nos determos em dizer simplesmente “sou negro”, sou discriminado, mas “sou negro, mas sou mais do que isso, e quero dignidade” ou então, “sou um menino de rua, porém sou mais do que isso, sou criança, sou humano, e tenho os mesmos direitos, você faz parte de uma sociedade que não se importa com a sorte das suas crianças, que permite que comerciantes contratem grupos de extermínio e matem crianças, isso não digno para você, eu quero dignidade para você e para mim”. A criança, o negro, a mulher, os homossexuais, os ameríndios fazem, e ao fazer criam e recriam o mundo, daí a raiz ontológica da sua dignidade real, mesmo que negada: não nos resumimos unicamente a grupos oprimidos. Ir mais além da simples identificação significa apostar no fazer, no direito à criatividade, na des-identificação que significa, por meio da negação da identidade reificada, a re-affirmação constante como forma de afirmação de direitos.

⁵⁸ Holloway, op. cit. Pág. 155.

[Desenvolvimento Criativo e Identidade]

Jardel Custódio, um dos garotos da primeira turma que veio da rua e formou a Trupe do Circo Social, subia aquela noite, como de costume o Morro da Mangueira, onde morava, carregando na mochila suas claves para treinar em casa, quando foi interceptado por um grupo de jovens, apontando seus fuzis contra ele: - “Para aí, fala, tu é vermelho ou é terceiro”, inquirindo-o com relação aos dois principais comandos do narcotráfico na cidade do Rio. [É comum entre os jovens assumir, por territorialidade, as identidades desses grupos: se é do comando da comunidade onde se nasce]. Jardel, pego de surpresa, diz: que nada, eu sou de Circo, ô: e puxa suas claves para fazer malabares na frente dos inusitados e atônitos expectadores que, ato seguido, o deixam continuar seu trajeto.⁵⁹

A metodologia do Circo Social⁶⁰ assinala que as técnicas circenses são ferramentas privilegiadas no diálogo pedagógico para o desenvolvimento da auto-estima, do saber cuidar, da concentração, do vencer medos e enfrentar desafios, do desenvolvimento corporal como estratégia de resistência, mas é isto suficiente? O desenvolvimento autônomo é composto, ao igual que qualquer aspecto da vida social, de elementos materiais e simbólicos. Cabe se perguntar também: de que modo o Circo Social está contribuindo para a interação dos elementos simbólicos e matérias que compõem o tecido social, num sentido libertador? Ou melhor, no contexto de uma sociedade que tem *naturalizado* a desigualdade social, o desemprego, a criminalização das classes populares e que tem colocado o consumo como única alternativa de identificação para os jovens, mesmo para os que não possuem quase nenhum acesso efetivo aos bens de consumo material ou simbólico, no contexto de uma sociedade que estruturalmente exclui, para depois incluir de modo perverso, é possível levantar propostas de autonomia para os jovens de classes populares sem nos questionarmos pelo lugar dado a esses jovens nessa sociedade? Qual o papel da identidade, então, nesse contexto? Qual o papel último da arte e da cultura

⁵⁹ Recolhido em depoimento direto ao autor, no pátio do *Centro de Desenvolvimento Criativo*, em 2002.

⁶⁰ Documento de uso interno não publicado, intitulado “Metodologia do Circo Social do SER”

nessa perspectiva? Qual a relação disso tudo com a necessidade de um verdadeiro desenvolvimento criativo?

A Socióloga e pesquisadora da Unesco Mary Garcia Castro, levanta em recente debate sobre Cultura, Política e Direitos⁶¹, um outro questionamento central: a quem interessa o debate sobre identidade? E aponta: “os ricos, os poderosos, os brancos não falam em identidade. De fato quem fala em identidade são os negros, as mulheres, os homossexuais, os grupos na subalternidade.” e acrescenta, “em que medida é mais importante o ser, ou questionar o que se é permitido ser? Se a questão é a criatividade, e se nós estamos falando em cultura, creio que além dos limites do poder e da falta de acesso ao que existe, há que também propor o debate sobre a criatividade. Se estivermos jogando assim o direito à criatividade, o direito à possibilidade de vir a ser criativo, o que se questiona é o direito à possibilidade de vir a inventar identidades, a desidentificação.”

Essa reflexão coloca a necessidade de pensar a relação entre justiça social e justiça cultural, que se insere no processo de mudanças que vêm ocorrendo na concepção de cidadania em função dos movimentos sociais, no sentido de propiciarem uma redefinição do conceito de cidadão “*não apenas em relação aos direitos à igualdade, mas também em relação aos direitos à diferença*”⁶². Para além da necessária luta por justiça social como direito à igualdade, surge a questão da justiça cultural e a luta pelo direito à diferença, pelo direito a criar novas identidades sociais transformadoras. Sem a conquista das condições necessárias para se atingir este direito, cuja base está diretamente ligada à

⁶¹ Garcia C. Mary, A quem interessa o debate sobre identidade? In Teixeira Coelho e outros, *Cultura, Política e Direitos*, UNESCO, Sesc, Faperj, RJ, 2002.

⁶² CANCLINI, 1995, pág. 22.

possibilidade de um desenvolvimento criativo, a conquista da autonomia passa a aparecer como um eufemismo, cujas implicações últimas não afastarão esses jovens de uma vida pré-condicionada à subalternidade desumanizada.

O ser humano é por definição um criador, um transformador, e sua capacidade de transformar está intrinsecamente ligada ao seu ser social, ao fato de ser sujeito coletivo. Tirar de um grupo social (classe, etnia, ou nação), o valor e a função social da sua própria produção artística, é condená-lo à dependência em todas as suas formas. Seja na escola ou em projetos sociais fora dela, a utilização de formas artísticas de modo utilitário e funcional, impondo aos educando a repetição compulsaria de padrões pré-estabelecidos em nada contribui com a superação do quadro apresentado.

A partir da leitura anteriormente apresentada podemos compreender a importância de se apostar no fazer das crianças, na sua criatividade, em oposição à leitura de criança-problema-social ou simplesmente criança-problema. Isso muito além das concepções de *menino de rua* ou *menor carente*. Assim também, considerando a importância de entender os processos de identificação na nossa sociedade, assumindo como ponto de partida o compromisso com a mudança, podemos entender de uma maneira diferente o fazer do Circo Social do Se Essa Rua, cuja concepção tem por base o próprio conceito de Desenvolvimento Criativo, isto é, a aposta no *fazer* e no seu potencial de transformação. Nas palavras de César Marques, educador e secretário executivo do SER:

“Ao mesmo tempo em que é urgente responder às necessidades de sobrevivência e inclusão das Crianças e Adolescentes de classes populares, que vivem abaixo da linha de pobreza, é fundamental oferecer **espaços que estimulem a capacidade criadora**, que tira da vida o amargor da sobrevivência, e vai adicionando o sabor de que a humanidade vale a pena, e a

certeza de que a vida é (re) inventada a todo momento. Porque estes sujeitos não devem apenas ocupar o seu lugar na “cadeia alimentar”, mas serem compreendidos como atores potenciais na construção de um novo sentido de libertação civilizatória (inclusive dos seus opressores).”

PARTE III

O saber dos que sabem e a colonialidade do saber

Uma perspectiva a partir do pensamento social de *Nuestra América*

(parêntese b)

A Democracia Participativa dos Zapotecas de Oaxaca: o empate de dois projetos de mundo

“...Todo está sometido al cambio, pero cada finitud hay que vivirla a plenitud, construyendo, con esfuerzo, el mundo de la mejor manera. ...Es más fácil crear al mundo que crear al hombre”.
 Tecayahuatzin, Cultura Nahuatl, Siglo XV (México, região de Oaxaca)

Em recente entrevista com a professora Dra. Guadalupe Bertussi⁶³ junto ao grupo de pesquisa *Nós do Sul*⁶⁴, em meio a uma digressão sobre as formas alternativas de organização e luta pela cidadania e a construção de uma democracia participativa, no contexto do debate sobre a lógica instrumental da modernidade e do pensamento subalterno na América latina, ela nos relatou uma das tantas experiências de organização popular no México, especificamente em Oaxaca. O Estado de Oaxaca ocupou recentemente os telejornais do mundo devido a uma longa greve iniciada pelos professores. Face ao grande apoio popular, e após a repressão, com uso da força militar, das manifestações populares que exigiam a renúncia do Governo Estadual, o movimento foi desdobrando em uma crise institucional ainda irresoluta e no surgimento e fortalecimento de organizações da base como a *Asamblea Popular de los Pueblos* – APP.

⁶³ Tratou-se de uma entrevista concedida pela Professora Dra. Guadalupe Bertussi a ser publicada no Jornal Brasil de Fato e no Jornal do MST, que foi possível graças à intermediação da Professora Regina Leite Garcia. Nela estavam presentes, além de ambas, Guilherme Gonzaga, Educador e militante do MST, Roberto Marques, Geógrafo e professor mestrando da UFF e o autor desta dissertação. A Dra Guadalupe Bertussi é coordenadora do Anuário Educativo Mexicano: visão Retrospectiva, da Universidade Pedagógica Nacional, no México.

⁶⁴ O grupo “Nós do Sul”, composto por educadores de diversos países da Nossa América, e cujo Núcleo no Rio de Janeiro é formado pelos citados na referência anterior, surge a partir de um Encontro realizado em 2005, durante o Seminário internacional “Diálogos Sobre Diálogos” realizado pelo Grupalfa da Faculdade de Educação da UFF.

Entre tantos outros, a crise em Oaxaca reanimou, em círculos acadêmicos e de movimentos sociais, o debate sobre as formas de organização popular e sobre a *democracia participativa*. De um modo geral, setores progressistas, na defesa da necessidade de se ‘avançar’ na direção de uma democracia participativa, como modo de superar as contradições da democracia burguesa, de caráter representativo, desgastada na sua credibilidade como sistema apropriado para a resolução dos problemas sociais, tendem a ver as diversas experiências locais de maior participação como formas diversas de democracia participativa, no sentido de uma superação racional (moderna) de um modelo já esgotado. Todavia, desde a perspectiva de uma crítica à matriz epistemológica da racionalidade moderna e da compreensão da colonialidade do saber, no sentido em que viemos refletindo no presente trabalho, a experiência a nós relatada nos leva a uma reflexão em *outro* sentido. Trata-se de uma experiência em que a tradição organizacional milenar dos Zapotecos se constitui como a base para um projeto de construção de cidadania que coloca sérios desafios a uma compreensão a partir dos referenciais clássicos do pensamento social escolástico.

Na sua descrição, a professora Guadalupe nos fala de três pilares sobre os quais se sustenta a organização de um dos municípios autônomos e que, posteriormente, será utilizada pela organização “Asamblea Popular de los Pueblos”. A saber:

- ***Asamblea Popular***
- ***Tequio***
- ***Guelaguetza***

A “**Asamblea Popular**” se reúne semanalmente e é composta por representantes diretos dos núcleos da cada mini-comunidade. Estas, com alto grau de autonomia, escolhem esses representantes de modo direto para levarem a sua voz à assembléia, mas não para tomarem decisões sem consulta prévia. A Assembléia, por sua vez, escolhe um representante que ocupa o lugar correspondente ao prefeito na institucionalidade republicana burguesa. Para entender o caráter diferenciado destes representantes e sua relação absolutamente nova, para nós, com o poder, é fundamental entender os dois restantes pilares que operam como princípios que compõem o imaginário do Grupo: o *Tequio* e a *Guelaguetza*.

O **Tequio**, (palavra de origem Zapoteca), refere-se ao Trabalho comunitário. Seria o equivalente ao “*mutirão*” brasileiro (palavra de origem Tupi, adaptada ao português brasileiro) ou “*Malón*” no Chile e no Sul da Argentina (palavra do Mapudungun, língua dos Mapuches). É interessante observar que encontramos unicamente em línguas ameríndias palavras relativas a esse significado, que se assemelha à idéia ocidental de *trabalho solidário*, mas que inclui um importante componente comunitário e de reciprocidade, não encontrado em nenhum vocábulo das línguas de origem européia.⁶⁵ O tipo de trabalho ao qual faz referência o *Tequio*, bem como o *Malón* e o *Mutirão*, não é concebido como doação de trabalho “gratuito” a outrem, mas como trabalho destinado à própria coletividade da qual se faz parte, isto é, tem como base e ponto de partida a idéia do *nós* como célula social básica.

Nas reuniões semanais da *Asamblea Popular* são definidas as prioridades do trabalho a ser desenvolvido no município, como construção de estradas,

⁶⁵ Caberia, sem dúvida, realizar um estudo mais abrangente e aprofundado sobre a questão, que por motivos de foco e espaço não desenvolveremos no presente trabalho.

reforma de escolas ou mesmo trabalhos administrativos diversos. Estas tarefas serão realizadas, numa permanente rotatividade, pelos membros da comunidade designados a cada reunião para tal efeito. Os trabalhos não são remunerados, pois fazem parte do trabalho coletivo comunitário, fazendo assim parte da vida de cada membro da comunidade, dado que o *Tequio* é princípio reitor, componente do imaginário dessa coletividade.

A ***Guelaguetza***, também de origem Zapoteca, significa, na tradução literal, “don de dar/compartilhar”. É uma palavra Zapoteca que denota o ato de participar cooperando, é um don gratuito que não leva consigo mais obrigação que o da reciprocidade. Na cultura do povo Mapuche encontramos a palavra “*Maquila*” que, guardando suas especificidades, denota os mesmos significados essenciais, assim como o “*Mingaco*” dos povos do extremo Sul do continente, especificamente na ilha austral de Chiloé. O princípio *Guelaguetza* opera também na forma em que é entendido o trabalho doado pelos que são eleitos como representantes da comunidade pela assembléia popular, um cargo equivalente ao prefeito municipal. Com efeito, o representante também não recebe um pagamento pelos serviços prestados e o cargo é de rotatividade. Segundo nos conta a professora Guadalupe, em muitos dos casos é eleito quem teve, no ano anterior, um bom resultado na produção, pois no ano do seu mandato não trabalhará em benefício próprio ou da sua família. Uma curiosidade relatada é a forma de resolver os casos em que algum membro da comunidade optar por não aceitar a nomeação, no caso de se encontrar fora da região, por exemplo. Para estes casos se faz um levantamento das necessidades do município e o cidadão em questão escolhe um item, para providenciá-lo. De qualquer maneira o compromisso com a comunidade é pago e está acima de

outros projetos particulares. A noção de separação entre o público e o privado no caso relatado parece, assim, ser muito diferente da que conhecemos.

É importante, de um modo geral, apontar a centralidade do elemento lúdico em ambos os princípios relatados, *Tequio* e *Guelaguetza*. No caso da *Guelaguetza*, como exemplo, após a chegada dos colonizadores, os Zapotecas mantinham suas próprias tradições, segundo as quais celebravam uma festividade dedicada a *Centéotl*, deusa do milho tenro ou *Elote*, a quem faziam honras e oferendas. A inter-relação com os espanhóis e o empenho dos evangelizadores para fazer aceitável a imposição dos ritos católicos, fez possível o fomento de um culto no qual se incorporaram elementos da tradição ameríndia, tornando mais festivos os atos litúrgicos externos, a partir do momento em que nativos, afro-descendentes e espanhóis começaram a conviver mais intensamente. Na região da nossa América marcada pela colonização portuguesa encontramos centenas de exemplos semelhantes, como no caso das diversas tradições do *Boi*, que vai desde o Maranhão até Santa Catarina. No marco daquelas festividades ligadas à tradição Zapoteca se inscrevem as atuais Festas de “*los Lunes del Cerro*”, nas que agora destaca o espetáculo de música, dança, bailes y cantos chamado *Guelaguetza*. O apelo turístico sob o discurso do folclórico interfere diretamente na vida dessa comunidade como no próprio sentido da festividade nos dias de hoje. Contudo, o sentido ancestral da *Guelaguetza* ressurge, inesperadamente, na forma de organização política e no modo de compreensão da cidadania, uma vez conquistada a autonomia relativa do município, garantida por recente lei estadual.

Ora, esta particular prática da cidadania tem, sem lugar a dúvidas, seus alicerces numa “racionalidade” externa à ética civilizatória da modernidade

européia⁶⁶, uma “racionalidade” que só poderia ser compreendida a partir do reconhecimento e integração da alteridade negada pelo processo civilizatório, par inseparável da própria idéia de modernidade.

Reduzir essa experiência unicamente a uma racionalização das formas de participação popular, num sentido político-metodológico, significaria desconhecer o que há de mais rico nela. Para a professora Guadalupe, a idéia de *Democracia Participativa* e a forma de organização para a cidadania dos povos de Oaxaca “empatam”, isto é, coincidem e se complementam a partir de racionalidades e realidades históricas diversas. A dignidade e a igualdade para os povos subalternizados possuem um significado *outro* que parece escapar às concepções liberais e ao racionalismo emancipador europeu.

O mesmo se pode apontar para o caso do *Tequio*, como noção de trabalho comunitário na base de uma reciprocidade que implica em elementos de legitimidade social junto ao grupo. A noção mais aproximada na chamada “cultura ocidental” seria a de trabalho voluntário. Contudo, a idéia de trabalho voluntário tem por base algumas características bastante diferentes: é, de maneira geral, realizado por um agente ou agentes externo(s) [não necessariamente relacionados entre si] que doa(m) unicamente sua força de trabalho para contribuir com um grupo considerado como “em situação de desvantagem”. A idéia de trabalho voluntário pode ser, e às vezes é, atrelado a formas de participação que incluam ou considerem as potencialidades e saberes do grupo beneficiário, entretanto isto não constitui uma característica constitutiva do mesmo. Existem também experiências de trabalho voluntário em massa em meio a processos revolucionários, como o caso da alfabetização em

⁶⁶ DUSSEL, 1992.

Cuba nos primeiros anos da Revolução e os trabalhos Voluntários no Chile durante a Revolução Socialista da Unidade Popular (1970-73) ou na Nicarágua Sandinista. Contudo, nesses casos há dois elementos a considerar: um deles é a existência de um fator subjetivo, objetivado pelas condições históricas, que altera o imaginário social, operando como integrador dos grupos engajados no processo revolucionário de transformação. O outro é o fato dessas não serem necessariamente experiências diferenciadas no sentido apontado acima, isto é, de um trabalho doado por um agente externo, que se encontra em condições de doar esse trabalho a um necessitado. Podemos levantar a tese de que nas sociedades capitalistas, e sob a racionalidade moderna, eurocêntrica e de tradição judaico/Cristã, o trabalho voluntário, sustentado simbolicamente pela idéia da caridade, só é possível como doação de força de trabalho por parte de quem se encontra já numa relação de trabalho assalariado, por tanto numa relação de sobre trabalho ou então como doação mediante o uso de excedente de sobre trabalho extraído a outrem mediante o trabalho assalariado desses. Em outras palavras, da quem tem a quem não tem, mas sem implicar, necessariamente, uma relação de comunhão.

Ora, o tipo de prática social descrito somente é possível graças à existência, de fato, de uma comunidade de pares, onde uma mesma (porque comunitária) relação social das formas de produção e, logo, dos membros da comunidade com o trabalho, gera, como componente central, a idéia de pertencimento, desenvolvida ao longo milhares de anos⁶⁷.

Na mesma entrevista, Guilherme Gonzaga⁶⁸ nos relatava a história de um dos assentamentos do MST no interior do Estado do Rio de Janeiro, onde os próprios

⁶⁷ Lembremos que a história urbana da região de Oaxaca data de 500 antes da era Cristã.

⁶⁸ Gonzaga é educador popular militante do MST, mestre em Educação pela UFF e membro do Grupo Nós do Sul.

trabalhadores rurais, enfrentados à disjuntiva de como lidar com a posse da terra: se aceitar a determinação do INCRA, ocorrida em um assentamento vizinho, da posse coletiva ou se dividir a terra em pequenas propriedades. A primeira opção, colocada em princípio como imposição, e não como produto da deliberação dos trabalhadores, além de deixar neles o sentimento de frustração provocado por uma decisão externa, colocava a questão do limite entre o público e o privado: eles tinham como referência a experiência vizinha onde aquilo que era de *todos* tinha passado a ser de *ninguém*, gerando conflitos internos e permitindo o surgimento de novas relações de desigualdade onde “*o mais esperto se apropriava de espaço coletivo*”. Na segunda opção, viam o risco de perder o sentido de pertencimento que os tinha levado, até aí, a diversas conquistas que se coadunavam com a idéia de uma forma de organização mais justa baseada no coletivo, que se projeta num ideal de sociedade. Colocados nesse impasse, eles optam por uma alternativa diferente e produto da sua própria organicidade, que incluía a divisão da terra, porém como parte da própria forma de participação e gestão das questões coletivas, isto é da coisa pública: semanalmente, de um modo bastante similar ao dos povos de Oaxaca, reúnem-se num espaço para definir as questões de todos, o que envolve também a necessidade do uso da terra para estes fins, como também a definição do trabalho para todos, cujas prioridades e responsáveis são ali definidos. A este momento para a coisa pública Gonzaga vem chamando de *espaço/tempo para cuidar do Futuro*. Está noção e esse tipo de forma de organização social, ao igual que as anteriores são possíveis apenas a partir na noção de pertencimento a uma comunidade de pares.

Assim, se entendemos que essa idéia do pertencimento, como toda e qualquer produção simbólica, opera como estrutura estruturada e estruturante⁶⁹ do tecido social e do imaginário dessa comunidade, isto é, do modo em que percebe a comunidade a si própria, podemos entender que as formas organizacionais e de convivência social, logo, o tipo de reivindicações e as formas da luta pela conquista da cidadania, bem como a própria idéia de cidadania, embora colocadas no contexto das sociedades capitalistas contemporâneas, não se restringem ao ideário de reivindicações que decorre da racionalidade iluminista e sua concepção de democracia e liberdade, assim como tampouco responde a uma reprodução do ideário socialista como resultado da reflexão crítica sobre a modernidade capitalista. De um modo diferente, estas práticas subsistem e se misturam às lutas sociais dos oprimidos adicionando elementos que constituem o tecido social e o próprio conhecimento dessas comunidades.

Podem-se intuir facilmente alguns desdobramentos e reflexões decorrentes com relação ao lugar que ocupam estas particulares formas de gerar conhecimento nos debates sobre a educação, a cidadania e ao pensamento social como um todo, notadamente, e enlaçando esta questão ao contexto do Circo Social do Se Essa Rua, sobre os processos de ensino e aprendizagem nas classes populares e seu lugar nos debates sobre a questão do público e do privado na educação, ou então do espaço que nesses debates é dado às práticas instauradoras que tenham por base o fazer e o pensar dos grupos na subalternidade.

⁶⁹ BOURDIEU (1989).

III.I – De quando surge 'A Verdade' e do saber dos que sabem

[o mundo pelo avesso]

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: *eu escuto a cor dos passarinhos*.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.

E pois.
Em poesia que é a voz de poeta, que é a voz de
fazer nascimentos-
O verbo tem que pegar delírio.

Manoel de Barros, uma didática da invenção,
em *O livro das ignorações*.

Um dia desses, meu filho mais novo⁷⁰ olhou para uma foto-de-satélite do planeta terra que eu tinha colado na porta da geladeira e disse:

- *“Pai! Você colocou ao contrário”*.

- *“Acho que não Lucca, até onde eu sei no universo não tem em cima e embaixo”*, disse. A imagem não tinha nenhuma inscrição, porém, que indicasse sua posição “correta”.

- *“Tudo bem, pai, mas eu estou falando aqui na terra, todo mundo sabe que o norte fica em cima”*.

Senti imediatamente certa saudade daquele garoto que, alguns anos antes, ainda com uns 5 anos de idade, fazia o verbo delirar – como dizia o poeta – ao me dizer, por exemplo, no meio da tarde sob um sol de verão daqueles só do Rio, assim, do nada: *“A sombra é uma estratégia do sol”*. Como assim? Perguntei, na minha ignorância. *“É sim pai, a sombra é uma estratégia do sol para não morrermos de calor, é óbvio!”*. Mas a questão agora era outra. O fato é que meu filho estranhava, do mesmo jeito que todos nós, algo que parecia fora

⁷⁰ Lucca tem 9 anos de idade e estuda numa escola pública do Município do Rio de Janeiro.

da ordem natural das coisas. Para não quebrar todas suas certezas de um só golpe, e aproveitando a fé nos cientistas que lhe era característica por esses dias, pedi que perguntasse ao meu amigo Roberto⁷¹, professor de Geografia, presente naquele momento. Assim o fez, e Roberto com muita sabedoria respondeu:

- “*Primeiro você tem que achar para mim o teto e o chão do universo*”.

Lembrei das palavras de Eduardo Galeano, perante um planisfério elaborado pelo grupo dominicano “Proyecto SUR”:

“Hasta el mapa miente. Aprendemos la geografía del mundo en un mapa que no muestra al mundo tal cual es, sino tal como sus dueños mandan que sea. En el planisferio tradicional, el que se usa en las escuelas y en todas partes, el Ecuador no está en el centro, el Norte ocupa dos tercios y el Sur, uno. América latina abarca en el mapamundi menos espacio que Europa, y mucho menos que la suma de Estados Unidos e Canadá, cuando en realidad América latina es dos veces más grande que Europa y bastante mayor que Estados Unidos e Canadá. El mapa, que nos achica, simboliza todo lo demás. Geografía robada, economía saqueada, historia falsificada, usurpación cotidiana de la realidad: el llamado tercer mundo, habitado por gentes de tercera, abarca menos, come menos, recuerda menos, vive menos, dice menos.”⁷²

As palavras do escritor uruguaio descrevem com beleza e eloquência uma situação de subalternidade que, para além da subordinação e a dependência econômica e política, implica a falsificação da nossa história através do esquecimento da história dos povos na subalternidade e seus saberes e, como veremos a continuação, por meio da legitimação do saber científico, *na usurpação cotidiana da realidade*.

Ora, por meio de que mecanismo um modelo de conhecimento do mundo se torna universal, sendo aceito mesmo por aqueles que nega? Olhar para o mapa

⁷¹ Refiro-me ao professor e mestrando da UFF, Roberto Marques, também membro do grupo de pesquisa “Nós do Sul”.

⁷² Texto publicado junto ao mapa citado como anexo in LANDER (2005).

desde qualquer outra perspectiva que não a que aprendemos na Escola é um convite a se perguntar por algumas “verdades” que constituem o que entendemos por mundo e, logo, pelo nosso lugar nele. Para realizar tal exercício parece ser necessário tentar recuperar o olhar estranhado de uma criança que questiona as coisas aparentemente mais óbvias, com uma ingenuidade que se abre a novos saberes: Foi o Brasil “descoberto”? Então onde ele estava antes? Por que nos horrorizamos com o genocídio nazista dos judeus, mas não hesitamos em nos sentir identificados com o *mocinho* que aniquila nações inteiras de povos originários da América nos filmes do *far west* hollywoodiano? Há alguma relação na racionalidade que levou a ambos os horrores históricos? É a influência dos povos tupinambás tão pequena e periférica na língua e na cultura brasileira como aprendemos a pensar? Como e quando nasce a idéia de modernidade como estágio mais elevado do desenvolvimento humano? Ou mais ainda, existe mesmo um método único científico de aferir a realidade? Como se deu o processo de transformação do pensamento científico moderno em modelo “universal” de racionalidade? Tem o seu surgimento e legitimação alguma relação com a subalternização das outras culturas do planeta, em particular da América Latina? Existe uma cultura e um pensamento social latino-americano? Se há uma linha do tempo histórico a quem pertence ela? O relógio mede ou inventa o tempo? A razão entende ou inventa o mundo? Algumas das respostas a estas questões podem ser perturbadoras.

[o descobrimento do outro lado do descobrimento]

A própria idéia do *descobrimento do Brasil* é um exemplo paradigmático para refletirmos os processos de esquecimento e falseamento da nossa história. Com efeito, a elite branca brasileira, prole da cana-de-açúcar da Bahia e Pernambuco e, anos mais tarde, do ouro de Minas e São Paulo, ligada ao poder monárquico,

como campo⁷³ de produção ideológica, produz, na época do Brasil Império, uma forma eufemizada, homóloga às lutas pelo estabelecimento do caráter hegemônico do Brasil na América Latina como único império “europeu”, somando sua força simbólica para ajudar à consolidação do projeto do Estado-Nação. Esse produto, transmutado e naturalizado, traz consigo, claramente, a idéia da diferenciação em relação ao restante do continente. Produção simbólica de forte poder ideológico, cuja idéia diferenciadora reforça a noção de um Brasil “que ali estava, ao chegarem os portugueses”, de um país que, no dizer de um dos principais representantes da MPB, “paira dez centímetros acima do resto da América Latina”.⁷⁴ Alimentada pelo Crioulo⁷⁵, a idéia do descobrimento, embora nunca abandonada e amplamente difundida na construção discursiva da era Vargas, é retomada fortemente pelos meios de comunicação de massa, a partir da iniciativa da reativação econômica que começa nos anos 1990 com o Plano Real, sendo amplamente utilizado por historiadores de renome na mídia. A naturalização do conceito é tal que estende um véu de amnésia que nos faz esquecer alguns conceitos mais elementares e consensuais da geografia, inclusive desde uma perspectiva radicalmente eurocêntrica, como o fato de que os países, estados e/ou nações, à diferença dos continentes, ilhas ou qualquer conformação geográfica determinada, são fundados ou instaurados (no pior dos casos conquistados, dominados ou submetidos, quando já existentes), isto é, construídos historicamente; logo, nunca descobertos.

A importância sócio-política desta insignificância faz com que, enquanto no Brasil o 12 de outubro, dia da chegada de Colombo às Américas, em 1492,

⁷³ BOURDIEU (2000)

⁷⁴ VELOSO, Caetano, *Verdade tropical*, Companhia das letras, 1999, São Paulo.

⁷⁵ Usaremos ao longo do texto o termo crioulo na sua acepção de indivíduo branco, nascido nas colônias européias, particularmente na América. (Dicionário Aurélio Eletrônico, Século XXI, Editorial Nova Fronteira, versão 3.0, novembro 1999).

passee desapercibido sob a data comemorativa do dia das crianças, no restante do continente seja lembrado e vivenciado, até hoje, como um dia de lutas populares contra o colonialismo e as suas reedições, podendo-se verificar ainda que uma das polêmicas principais em torno dessa data tem sido justamente a ilegitimidade da utilização da palavra “descobrimento” - ainda em se tratando do continente -, pois entende-se a negação implícita das culturas pré-colombianas. A idéia do descobrimento das Américas operou durante séculos como um véu que mascarou a barbárie e o genocídio, assim como, e principalmente, a continuidade da lógica colonial. Ao aplicar a idéia do descobrimento ao Brasil, oblitera-se não apenas a crueza do processo colonizador, mas também todo o restante do continente, em particular as lutas libertadoras que se desenvolveram nos séculos XVIII e XIX. Além de ocultar, no mesmo movimento em que aparentemente afirma uma brasilidade única e especial, a questão central: se o Brasil foi descoberto é porque alguém o descobriu. Assim o europeu reafirma sua superioridade implícita e germinal, naturalizando a subalternidade da(s) cultura(s) destas terras até os dias de hoje e negando o próprio fato da colonização. Como vemos mais adiante, este processo se dá concomitante à construção do imaginário das elites brancas, que se vêem como herdeiras da Europa no novo mundo. A necessidade de distinção com relação ao mundo hispânico estava nas origens do próprio projeto de expansão luso que leva à conquista dos territórios nesse novo mundo. Com efeito, a ameaça da unificação peninsular, em finais do século XV, provocada pelo movimento liderado por castelhanos e aragoneses (verdadeiros conquistadores das nações ibéricas e das “índias”), provoca uma prematura aliança entre a aristocracia lusa e a burguesia lisboeta. Esta aliança marcaria não só a própria estrutura da sociedade brasileira até os dias de hoje, mas a própria forma em que se

desenvolveria o capitalismo a partir da expansão do comércio europeu no Atlântico a partir dali⁷⁶ e assim, a modernidade e o mundo como o conhecemos.

Mas resta ainda entender a matriz das questões levantadas inicialmente. Para tentar compreender algumas delas e sua inter-relação, é cogente revisar a própria base epistemológica do saber científico moderno e, portanto, do pensamento social clássico. Isto implica uma reflexão sobre a historicidade desta matriz de pensamento, isto é, sua colocação no tempo e no espaço determinado em que surge e as condições geopolíticas e históricas do seu desenvolvimento. Do mesmo modo sobre a compreensão do processo de sua legitimação como forma moderna de saber científico universal sobre outros saberes: o que implica uma revisão das bases conceituais e formais do modelo clássico de legitimação do ideal de saber.

[o axioma de legitimação da razão científica moderna]

Mas do que falamos exatamente quando falamos de ideal de racionalidade moderno ou de modelo do pensamento científico clássico? Começemos então por nos perguntar pela matriz axiomática de legitimação de dita racionalidade, para depois tentarmos uma aproximação sobre as condições do seu surgimento.

O primado da razão, entendida como fundamento de coerência para produzir um conhecimento científico novo pela sua formulação e justificação, está dentre os elementos básicos da racionalidade clássica. Assim como a idéia da

⁷⁶ Celso Furtado, em seu livro *Cultura e desenvolvimento em época de crise*, fala de outro caminho que aponta para um diferencial do Brasil na Região: a relativa autonomia criativa das culturas populares, devida ao total desprezo demonstrado pela elite, cujo olhar estava “hipnotizado” pela cultura das metrópoles. Este desprezo teria permitido, no processo do seu desenvolvimento, a consolidação de raízes não européias e sua cultura, permitindo uma expansão menos inibida da sua força criativa. (FURTADO, Celso, 1984). A questão do processo histórico que levou o Brasil a construir sua identidade de Estado-Nação, gerando um imaginário distanciado em relação ao restante da América Latina –projeto empreendido por diversos países na Região, porém com menos sucesso – é sem dúvida instigante e de extrema importância. Entretanto avançar nesta questão nos afastaria, pelo tamanho da empresa, do foco do nosso debate. Assinalamos assim os textos *Brasil, mito fundador e sociedade autoritária*, de Marilena Chauí, e os estudos desenvolvidos por Celso Furtado e Florestan Fernandes, entre outros.

objetividade do saber, entendida como estudo de uma realidade exterior, com posicionamentos rígidos para o sujeito e o objeto do conhecimento como entidades centrais da cognição; o método como meio apropriado para se atingir o saber sobre o mundo exterior; e, por último, a noção do conhecimento posto ao serviço do ser humano, para o bem, em prol de alcançar o domínio sobre a Natureza. A equação legitimadora clássica se fecha em três elementos essenciais que conformam, de maneira reducionista, o ideal de saber, isto é, da ciência e do conhecimento científico: a certeza no conhecimento exato garantido pela ciência; a noção política do domínio do homem sobre a Natureza, e o elevado fim de atingir assim o bem-estar humano⁷⁷. Como veremos adiante, este axioma legitimou não apenas um ideal de racionalidade científica, mas a depredação da natureza e a dominação *do homem pelo homem*.

A filosofia ratifica este ideal e assume assim a capacidade e o imperativo ético e moral do homem, agora munido das poderosas ferramentas da razão científica, de descobrir os segredos do mundo e assim completar a criação ali onde ela era entendida como falha. A tarefa poderia ser assim empreendida a partir de certos princípios que garantissem a independência, hegemonia e supremacia da ciência com relação a outros modos de se obter conhecimento. Este aspecto, somado à concepção linear do tempo histórico e à idéia de evolução e progresso, relegava - e relega ainda - as demais formas do conhecimento humano a diferentes categorias entendidas como estágios desse desenvolvimento, analisados pela distância com relação ao próprio ideal descrito.

⁷⁷ SOTOLONGO & DELGADO (2006)

Este princípio é base para a invenção do *outro*, e dele se desprendem também as categorias básicas e fundamentais do processo cognitivo: o sujeito cognoscitivo e o objeto cognoscível, entendidos como entidades separadas e autônomas. Desprende-se daqui a concepção da pesquisa como o conhecimento das propriedades do mundo por parte desse sujeito, mundo cujas propriedades encontrar-se-iam ocultas como essências, porém existentes de maneira independente a ele, de modo objetivo. Desta maneira, o sujeito encontra-se, nesta tradição, objetivamente, pelo seu caráter cognoscitivo, fora da natureza.

O quarto princípio diz respeito ao modo como a racionalidade se articula para realizar sua missão, garantindo os pontos anteriormente assinalados e a confiabilidade dos resultados cognoscitivos: o método, sua existência prévia à pesquisa e sua rigorosidade. Assim, a objetividade estava definida como a isenção do sujeito, ética e metodologicamente impossibilitado de operar qualquer interferência no descobrimento ou na descrição das suas propriedades. Supunha-se garantir assim a consecução dos objetivos do ideal clássico do pensamento científico: o domínio da natureza pelo homem para provê-lo de bem-estar.

Desse mesmo modelo moderno de legitimação da ciência se desprende a dicotomia que consiste na contraposição entre as ciências naturais e as ciências sociais. O positivismo expressou esta dicotomia como uma relação política, ao distinguir as ciências duras – naturais e exatas – das ciências brandas – sociais e inexatas –, a ciência e a não ciência. Essa contraposição dicotômica entre conhecimento social e científico daria origem, na sociedade contemporânea, a duas culturas autônomas e em grande medida contrapostas: a científica e a

humanística. Assim, o modelo moderno de legitimação do saber científico, a dicotomia das duas culturas e o “atraso relativo” do conhecimento social de que tem se falado amplamente no século XX estão ligados pela base comum que confere a eles a legitimação moderna do saber científico sobre outros saberes. Ao assumir-se esse modelo como metodologia de apreensão do real pela ciência e como ideologia cognitiva na vida cotidiana, passa a operar como dispositivo de reprodução da lógica que lhe deu origem, isto é, não são suas conclusões as que continuam a se reproduzir (a ciência pode, de fato, superar diversos mitos anteriormente estabelecidos por ela própria), mas a sua peculiar forma de conhecer o mundo, que redefine os saberes restantes compelindo-os à subalternidade. Assim, por exemplo, a luta pelo reconhecimento das ciências humanas como Ciência, isto é, como forma legítima de se conhecer o mundo, contribui efetivamente para negar por meio desse discurso legitimador, toda uma imensa diversidade de saberes outros. Sobre este ponto, central nas nossas argumentações, discorrerá o próximo capítulo.

É importante destacar, como nos lembram Sotolongo & Delgado, que a legitimação moderna consiste em

“1) apelar a la razón y al método como principios universales; 2) la orientación hacia el presupuesto clásico de objetividad; y 3) una relación dual y contradictoria con respecto a la vida cotidiana. De una parte, se consideró a la ciencia como vía para dotar al hombre de un conocimiento certero sobre la Naturaleza, que lo colocase en posición de ejercer el dominio y control sobre ella. La ciencia fue entendida como un servicio para poner el conocimiento a disposición de los seres humanos y garantizarles una vida mejor. Estaba entonces orientada a la vida cotidiana como destinataria de los resultados y ello era compatible y contribuía con su *ethos* humanista. De otra parte, la producción de conocimientos se delimitó como una actividad específica y rigurosa que no sólo estaba alejada de la vida cotidiana y sus criterios, sino que también podía ser totalmente opuesta a ella. La vida cotidiana fue considerada como elemento receptor pasivo, incapaz de producir un conocimiento competente con el conocimiento científico o, en

todo caso, abrumadoramente inferior a aquel. Esta relación dual justificó la inferioridad cognoscitiva de la cotidianeidad y devaluó la competencia de cualquier conocimiento proveniente de ella. El resto de los saberes corrieron la misma suerte. La razón, el método y el presupuesto clásico de objetividad garantizaban la supremacía del saber científico por encima de cualquier otro saber, mientras que la vida cotidiana, concebida como destinataria de los resultados científicos, contribuía a su legitimación social.” (Grifos nossos).⁷⁸

O *conhecimento humano* que brota da ciência, justificado como saber absoluto na modernidade, é investido de poder absoluto a partir da revolução científico/técnica. Não é mais um saber ligado às formas comunitárias de vida, mas se ergue como instrumento da dominação do humano e do natural pelo homem ou, mais exatamente, por alguns homens⁷⁹.

A ciência tem conseguido, em termos materiais, provocar profundas mudanças no cotidiano das pessoas, permitindo a melhora efetiva da qualidade de vida de parte da população. Entretanto, no mesmo movimento, cada “avanço” conquistado carrega um preço difícil de pagar: a padronização da vida humana e a perda da sócio-diversidade. A cotidianidade subvertida pela ciência tende a se tornar única e dependente de elevados consumos de recursos naturais, o que incrementa sua fragilidade, agregando a destruição do meio ambiente e da biodiversidade. Para Sotolongo & Delgado a perda acelerada da sócio-diversidade aparece como uma corrida desenfreada em busca de estados sociais de homogeneidade e equilíbrio. E advertem, entretanto, que em termos de vida e sociedade, homogeneização e equilíbrio são equivalentes à morte.

“Como proceso espiritual, la vida cotidiana se subvierte mediante la destrucción de las costumbres y la instrumentación de un modo ideológico único de realización de la vida. Mediante una inversión valorativa, el trabajo se reduce al empleo, el amor al sexo, la salud a la enfermedad, la calidad de vida al bienestar, la familia a su vida económica, la persona al individuo. La homogeneización conduce a un

⁷⁸ SOTOLONGO & DELGADO (Op. Cit.), pág 31 (no rodapé).

⁷⁹ SOTOLONGO & DELGADO (Op. Cit.) nos lembram bem que não são de fato os seres humanos que exercem tal dominação, mas trata-se de um tipo de perfil definido: homem, branco e/ou europeu.

empobrecimiento mayor de la diversidad espiritual humana, a la exclusión y marginación del otro. También a la aparición de acciones y una serie de cuestionamientos existenciales ávidos de respuesta.”⁸⁰

[positivismo, historicismo e marxismo: à procura do sujeito do conhecimento]

O ideal do conhecimento positivista, encarnado pela figura de Auguste Comte, é a quintessência do modelo descrito que, aplicado às ciências sociais, impõe a seguinte doutrina axiológica do saber: a) a sociedade é regida por leis naturais, invariáveis e independentes da vontade humana. Existe uma harmonia natural na vida social; b) a sociedade pode ser estudada pelos mesmos métodos e processos das ciências da natureza (conhecidas como “ciências duras”); c) as ciências devem se limitar à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra e livre de julgamentos de valor ou ideológicos, descartando previamente pré-noções e preconceitos.

O positivismo, legítimo descendente do *iluminismo*,⁸¹ se consolidou como pensamento totalmente hegemônico entre os séculos XVIII ao XIX, com a contribuição de grandes pensadores que se insurgiam contra a ordem feudal, como Condorcet e Saint-Simon. Entretanto, o ideal de conhecimento antes descrito, cujas bases são colocadas no século XVII, vem mantendo sua influência durante todo o século XX e até os dias de hoje. A sua influência ultrapassa as próprias fronteiras do positivismo, atingindo quase todos os pilares do que até o recém passado século conhecemos como pensamento social científico, mesmo muitos que lhe foram críticos ou que parecem afastados, como Max Weber, e o seu postulado da *neutralidade axiológica das ciências*

⁸⁰ Op. Cit. Pág. 29.

⁸¹ LOWY (2003)

sociais, e até muitas correntes de pensamento marxista e sua concepção evolucionista da história e das fases da revolução.

Entretanto, o marxismo foi a primeira corrente a colocar em questão a neutralidade do sujeito, assinalando o condicionamento histórico e social do pensamento e denunciando a ideologia de classe escondida por trás da pretensa neutralidade de economistas e cientistas sociais. Todavia, sua grande fraqueza foi, durante muitos anos, a impossibilidade de aplicar esse princípio a si mesmo. Esta questão, que nada tem de nova, foi largamente debatida e pôde ser definitivamente aberta pela corrente conhecida como Historicismo Marxista (Lukács, Korsh, Gramsci, Goldmann), cuja principal característica, além da importância dada à historicidade no seio da teoria marxista, consiste em ter aplicado essa concepção ao próprio marxismo. Mas o historicismo (este sem o sobrenome), corrente que predominou por mais de um século no pensamento alemão, de raiz conservadora e que depois evolui para colocar as bases da sociologia do conhecimento com Mannheim, esteve também no centro dos debates sobre a objetividade científico-social e do seu ponto de convergência: o *relativismo*.⁸² De qualquer maneira, mesmo entendendo os fenômenos sociais e culturais como históricos e estes de maneira diferenciada dos fenômenos naturais, logo, vendo diferença nas suas metodologias de pesquisa e inclusive, assumindo que não apenas o objeto, mas também o sujeito, estão imersos no fluxo da história, o historicismo entrava mais uma vez na definição do papel e do lugar do sujeito do conhecimento.

Desde as primeiras contestações à tradição científica clássica, uma questão central é a procura pelo sujeito, distanciado ou implicado, isento ou parte do

⁸² LOWY, Op. Cit.

fluxo, mas capaz, enfim, de fazer a síntese, isto é, qual a camada social capaz de realizar a integração dinâmica das perspectivas que se encontram em conflito ideológico na sociedade. Para Marx esse poder da síntese estava nas classes cuja perspectiva poderia lhes permitir enxergar melhor as contradições da sociedade, visto que elas viviam - e vivem - sua opressão. Assim, nas sociedades capitalistas, dita perspectiva caberia à classe trabalhadora, ao proletariado. Contudo, dessa percepção se desprenderam as mais diversas interpretações, não escapando as leituras a partir de um mecanicismo herdeiro de um positivismo tardio. De qualquer maneira, a questão não estava resolvida.

Para o positivismo a contradição inexistia, pois crê na independência do observador. Para o historicismo relativista de Mannheim, esse papel seria o da *intelligentzia*, a intelectualidade que, na sua leitura, estaria “livremente flutuando numa relação de relativa autonomia das classes sociais”⁸³. O mesmo questionamento fora assumido abertamente por pensadores de diversas correntes do marxismo, como Lukács, Gramsci, Adorno e Horkheimer, entre outros, chegando a posições que variavam entre o partido, como vanguarda organizada do povo, seus intelectuais orgânicos, ou grupos de intelectuais privilegiados. Uma postura diferente encontramos no pensamento de Herbert Marcuse que, colocado perante o mesmo dilema de definir o sujeito ou a classe passível de se tornar cognoscitiva, ou, o que é outra forma de colocar o mesmo problema, de quem está em condição de perceber criticamente o mundo, volta pela primeira vez o olhar para “o substrato dos proscritos ou ‘estranhos’”. Tratar-se-ia de definir o sujeito crítico, agente privilegiado da transformação social. Se vivemos em uma sociedade altamente fetichizada, então a solução deveria vir das margens, de algum outro lugar, “*dos explorados e perseguidos de*

⁸³ In LOWY, op. cit.

*outras raças e de outras cores, os desempregados e os que não podem ser empregados*⁸⁴⁸⁵

Não cabe aqui realizar uma – sempre necessária – revisão das diferentes escolas do pensamento social e científico, tarefa por demais árdua, sobre a qual existe uma rica literatura⁸⁶. Entretanto, é suficiente apontar apenas que até agora nos referimos unicamente a uma determinada matriz do pensamento humano que, embora se erga como universal, surge num determinado e específico espaço/tempo: a Europa de finais do século XV e inícios do XVI. Do mesmo modo percorremos muito brevemente algumas escolas de pensamento surgidas e desenvolvidas também na Europa, cuja racionalidade e reflexões ocorreram com arranjo ao contexto sócio-histórico europeu. Para o geógrafo brasileiro Carlos W. Porto Gonçalves, a primeira condição para aparecer como universal é justamente a de esconder essa província geográfica, aparecendo como um saber de lugar algum, atópico e por isto universal que, nesse movimento, surge negando saberes locais e regionais construídos a partir de múltiplas histórias locais e regionais, pois traz por condição a idéia de Uma Única História, à qual todas as outras lhe são subalternas.

⁸⁴ Marcuse, apud, HOLLOWAY, 2003, pág.135.

⁸⁵ Para Holloway, (op. cit.) há em todas essas visões e em todo o chamado marxismo científico uma confusão entre aparência e forma, isto é, a crença em que as formas sociais *são*, de um modo dado, o que implica na compreensão do fetichismo como fato consumado, levando à idéia de que o anti-fetichismo, a superação crítica da situação de opressão, só pode vir das margens, de *fora*. Na prática isto se traduz no que poderíamos chamar de *filosofia da impotência*, pois dela se deduz, inevitavelmente, a impossibilidade da revolução.

⁸⁶ Nesse sentido recomendamos a leitura de LOWY, Michel, *A aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*, sobre o debate entre o positivismo e o marxismo e a sociologia do conhecimento, BOURDIEU, Pierre, *O poder simbólico*, sobre a sociologia das formas simbólicas, de Weber e Durkheim até hoje e SOTOLONGO & DELGADO, *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*, obra que discute justamente o assunto deste capítulo.

[O mito helênico e o falso eurocentrismo da História]

Uma revisão mesmo superficial da literatura filosófica, sociológica e mesmo da psicologia e da psicanálise nos permitem perceber até que ponto estão todas povoadas de referências tanto à mitologia quanto à filosofia da Grécia antiga. Na verdade, para perceber isso basta lembrar as histórias contadas na nossa infância incluídas na literatura entendida como básica para a formação escolar, onde Prometeu, Sísifo, Homero, Édipo e outros pares faziam parte da construção de um imaginário que se tornou comum ao “homem moderno”. Este conjunto de referências, que apontam indubitavelmente para o fortalecimento e ou manutenção do vínculo de pertencimento com as matrizes históricas do pensamento, seriam mais tarde retomadas como referente mítico/metafórico nas reflexões do pensamento científico. Estas referências acabam sendo introduzidas no imaginário do homem e da mulher comum a partir do pensamento “erudito” ou ilustrado, num movimento contrário ao processo de construção do mito, cuja característica, contrária à da ideologia, consiste justamente na apropriação por parte de um determinado grupo social, de uma idéia desenvolvida também pela coletividade. Essa tradição tem sua base na idéia de uma seqüência linear – do tempo, da racionalidade e da história, constitutivos de uma linhagem filosófica – que iria da Grécia antiga, passando pela Roma pagã e cristã, o mundo cristão medieval, até chegar ao mundo europeu moderno, constituído como o “ocidente” e cuja história aparece assim com centro do desenvolvimento evolutivo do pensamento da humanidade.

Até aí tudo bem. Nada há de mal em se referenciar a tradição de um pensamento fundador nas reflexões das novas gerações. Não seria isto condição de pertencimento e continuidade da nossa civilização? Entretanto, como demonstra o filósofo argentino Enrique Dussel⁸⁷, esta seqüência constitui uma

⁸⁷ DUSSEL, 1992 e LANDER et al., 2005.

das faces da ideologia eurocêntrica moderna, pois, de fato, não se sustenta sobre argumentos históricos. Com efeito, à época do mundo greco-romano, a região definida hoje como Europa era para os gregos da *polis* constituída pelos “bárbaros” por excelência - aos que se refere Aristóteles em sua política -, diferenciados da Ásia e da África (representadas pela Turquia e o Egito) que são à época as culturas mais desenvolvidas. Na época medieval a Europa Latina encontrava-se acuada na disputa com o mundo Turco-árabe e de fato encontrava-se isolada pelos grandes impérios do Oriente, notadamente o Muçulmano, cuja influência no século XIII vai do Marrocos até as Filipinas, passando pelo Egito e a Mesopotâmia, e dos quais [a Europa] constituía a periferia sócio-econômica e cultural. É, após a queda de Constantinopla (1543), que na Itália renascentista se unem o Ocidental latino ao grego Oriental para enfrentar o Turco. Para Dussel, nasce aí a base que seria retomada pelo romantismo alemão do século XVIII para a construção da ideologia eurocêntrica, a que, esquecendo da raiz helenístico-bizantina do mundo muçulmano, propõe a falsa equação: Ocidental = Helenístico + Romano + Cristão.⁸⁸ Esquece-se, por exemplo, que o próprio Aristóteles era estudado e considerado o grande metafísico e lógico em Bagdá, muito antes de ser traduzido ao latim na Espanha no século XII, à época sob domínio muçulmano. Tomás de Aquino, e outros na sua época, cometem a ousadia de utilizar e introduzir o seu pensamento no mundo cristão, contrariando a tradição e mesmo sob o risco de punições. A ideologia baseada na falsa equação apresentada considera assim a cultura grega como exclusivamente européia e pretende que as culturas grega, romana e européia foram sempre o centro da história mundial. As palavras do prócer da independência cubana, José Martí, escritas em 1891, no artigo “*Nuestra América*”, parecem, neste contexto, se refazer de sentido:

⁸⁸ DUSSEL, in LANDER Op. Cit.

“La historia de América de los incas a acá [donde “inca” asume la representación de las comunidades indígenas en conjunto] ha de estudiarse al dedillo aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria.”⁸⁹

[Eurocentrismo e colonialidade do saber científico moderno]

Todavía, nunca houve de fato uma história mundial senão até o início do sistema mundo (Wallerstein, 1974), com a conquista do Atlântico no século XV, cuja data simbólica é justamente 1492. Esta data marca, junto à consolidação de novos mercados para a metrópole, o início da modernidade como novo “paradigma” da vida cotidiana, do modo de compreender a história (negando as outras histórias) e assim do tempo, da ciência e da religião, com arranjo a uma concepção espaço/temporal regionalista e eurocêntrica. Esta questão é de extrema importância na tarefa de contarmos a nossa história, e buscar entender a historicidade das nossas ações e do pensamento construído nesse processo. No dizer de Antonio Gramsci, ao refletir sobre o esquecimento provocado pela ação dos historiadores,

“Na realidade, até agora nos interessou a história européia, e chamamos de “mundial” a historia européia com seus apêndices não-europeus. Porque a história nos interessa por razões políticas, não objetivas, ainda que no sentido de científicas.”⁹⁰

Assim, no processo de expansão dos mercados nos séculos XV ao XVII a metrópole constrói, com base numa extrapolação arbitrária do pensamento social da Grécia clássica, o discurso da civilização contra a barbárie para justificar sua ação nas novas colônias, seus crimes e a imposição ética da dominação, construindo a idéia da diferença pela idéia de raça e pelo próprio processo de construção de uma racionalidade moderna que entende a

⁸⁹ MARTI, apud FERNÁNDEZ RETAMAR (2006)

⁹⁰ GRAMSCI, (2001), volume 4, pág. 127.

civilização como o ponto alto do desenvolvimento do ser humano na sua luta pela dominação da natureza – processo que teria seu ápice na Europa dos séculos XVII ao XIX . Este processo encontra-se diretamente atrelado à estruturação do axioma legitimador do pensamento científico moderno, que se constitui assim como pensamento científico moderno-colonial, de clara pretensão universalista. A modernidade constitui de fato uma idéia eutrocêntrica pois nela se colocam como ponto de partida fenômenos intra-europeus e para o seu desenvolvimento posterior não necessita-se mais do que da Europa para explicar o processo. Essa idéia propõe a seguinte seqüência espaço/temporal: o Renascimento Italiano, a Reforma e a Ilustração Alemã, a Revolução Francesa e, para alguns, o Parlamento Inglês. Isto é: Itália (século XV), Alemanha (séculos XVI e XVIII), França (século XVIII), Inglaterra (século XVII).⁹¹ Esta é aproximadamente a visão provinciana e regional desde Max Weber – com suas análises sobre a “racionalização” e o “desencanto” – até Habermas.

Para o sociólogo peruano Anibal Quijano a reestruturação da ordem mundial decorrente da conquista do Atlântico imprime uma característica indissociável de colonialidade ao desenvolvimento do capitalismo a partir do século XVI. Este momento da construção do imaginário colonial⁹² não aparece na história do capitalismo, contada sempre com referência à Europa ou a partir dela, tornando assim a colonialidade do poder um fenômeno invisível. Destarte, a colonialidade do poder é característica constitutiva do sistema mundo moderno/colonial. A estreita ligação dessa reestruturação – não apenas dos mercados, mas das relações geopolíticas e das formas de produção com base no extrativismo escravocrata que não só enriqueceu os estados e as elites européias como

⁹¹ DUSSEL in LANDER, op. cit.

⁹² MIGNOLO, 2000.

sustentou as próprias relações de trabalho dentro do continente – com o processo de consolidação da matriz do pensamento científico – constituem a modernidade e impõem a ela a homóloga colonialidade do saber.

A característica de colonialidade do pensamento científico moderno, segundo a análise apresentada, não diz relação unicamente à origem longínqua do seu desenvolvimento durante o chamado período colonial. Muito além disso, trata-se de perceber a existência de uma *colonialidade do saber*, isto é, uma característica intrinsecamente colonial na forma em que apreendemos o mundo, do modo em que percebemos o mundo; essencialmente colonial pois marcada pelo processo de colonização e sua subseqüente subalternização dos saberes. A colonialidade do saber opera, nesse sentido, como um dispositivo de racionalidade que reproduz as relações de poder e dominação. Os estudos subalternos latino-americanos apontam para a relação historicamente desenvolvida entre a idéia de modernidade, o processo de colonização e a subalternização do conhecimento. As *gnoses* dos povos indígenas, negros, das classes populares, construídas de forma diferente à da “epistemologia moderna”, na diferença colonial, sempre foram subalternizadas em nome de um falso processo de “civilização”. O mesmo acontece com todos os grupos na subalternidade, como as mulheres e os homossexuais. Não se trata, porém, de uma disputa entre *gnoses* puras onde, reificadas ambas, uma agiria de maneira ativa, a dominante, e a outra passiva, apenas reproduzindo a anterior, num processo de morte lenta. O *encobrimento* das classes populares, alimentado pela invenção constante do *outro*, movimento intrínseco ao *ethos* científico clássico, provoca um “esquecimento” da nossa própria história, por meio do qual nos reproduzimos no discurso eurocêntrico, como único possível.

Para entender, por exemplo, por que alunas e alunos (os sem luz) das classes populares ‘*fracassam*’ no processo escolar/colonial seria necessário perceber esse longo processo de subalternização dos saberes populares decorrente do processo histórico que construiu a modernidade e o processo de colonização. Do mesmo modo que para entender como aqueles mesmos meninos, sem lugar na família, na escola, na comunidade e mesmo na rua, de onde são também expulsos, se encontram no Circo Social e reinventam sua história e criam, e aprendem, é necessário trocar os binóculos do poder, que não são outra coisa senão a colonialidade do saber. Seria este o primeiro fazer do educador popular, visto que para tal tem de se colocar necessariamente na sua condição de aprendiz.

A compreensão dos processos assinalados, apontados pelos estudos subalternos latino-americanos (Mignolo, Lander), pela crítica da modernidade desde um marxismo renovado (Gramsci, Lucács, Benjamin, Mariátegui, Holloway) e pelos estudos sobre a colonialidade do saber (Quijano, Mignolo), nos faz perceber outro aspecto central no processo de delimitação da diferença e da reafirmação do *status quo* ao pensarmos, por exemplo, no caso da garotada nas ruas, tema bordado na Parte II deste trabalho: assim como o colonizador se descobre branco, europeu e civilizado a partir do processo de colonização, isto é, a partir da construção da diferença, do mesmo modo o cidadão de classe média acomodada da zona sul da cidade do Rio de Janeiro reconhece-se branco e civilizado no reconhecimento da diferença escancarada pelo garoto negro, maltrapilho e sujo, que insiste em morar nas calçadas da orla nesses mesmos bairros. Em outras palavras: a alteridade, como a conhecemos na nossa sociedade hoje, e a sua lógica perversa de nomear para discriminar envolvendo num discurso inclusivo que de fato exclui, isto é, na sua atual função social

naturalizada pelo pensamento social científico moderno/colonial, tem sim sua origem histórica e seu papel claro na base de uma racionalidade que permite a reprodução da vida em condições que, sob outras condições sociais e históricas, chamaríamos de inumanas.

III.II - A erosão do saber dos que sabem e a emergência do saber dos *outros*

[A crise da razão moderna e do pensamento científico clássico]

“¿Adónde van las palabras
que no se quedaron?
¿Adónde van las miradas
que un día partieron?
¿Acaso flotan eternas
como prisioneras de un ventarrón
o se acurrucan entre las rendijas
buscando calor?
¿Acaso ruedan entre los cristales
cual gotas de lluvia que quieren pasar?
¿Acaso nunca vuelven a ser algo?
¿Acaso se van?
¿Y adónde van?
¿Adónde van?”

Silvio Rodríguez, Cantautor cubano, Mujeres, Habana, 1978

“Reconstruir a história é uma tarefa de extrema importância
para o povo, pois significa gravar o que se dissolve”
José Martí

No contexto globalitário⁹³, que vai da subordinação dos Estados à lógica globalizada do capital à circulação das idéias e das mercadorias – incluídos aqui os bens culturais sob o discurso de um multiculturalismo homogeneizante –, surgem novos atores sociais, lutas sociais de longa tradição local que se reinventam em seus discursos e nas relações estabelecidas entre seus fazeres e os projetos globais em que se encontram imbuídos. A liminaridade dessas práticas – definidas na sua complexa relação entre a hegemonia e a contra-hegemonia política, social e cultural, mas que vão mais além atravessando a própria lógica da racionalidade do sistema mundo moderno/colonial –, bem como do pensamento social que intrinsecamente carregam, recoloca não só projetos locais de luta pela universalização/garantia de direitos e pelo reconhecimento de determinadas formas de expressão cultural, isto é, não

⁹³ SANTOS, Milton (2000) utiliza o conceito de Globalitarismo, diferentemente do de Globalização, para marcar seu caráter de projeto. Nas suas palavras, para “*chamar a atenção para o fato de que a atual globalização exclui a democracia. A Globalização é, ela própria, um sistema autoritário*”. O utilizamos aqui, pois denota o caráter de imposição de políticas públicas não apenas na economia, mas também sobre políticas sociais e culturais nacionais e locais, que devem se reordenar com arranjo a orientações de organismos internacionais que têm no discurso da Globalização seu principal referente.

apenas a necessidade do reconhecimento da diversidade cultural, mas vem recolocando o debate sobre as matrizes de uma racionalidade não eurocêntrica. Uma das questões colocadas no debate sobre o estado atual desse processo de reconstrução simbólica é justamente a questão da sua totalização mediante a necessária articulação dos processos particulares/locais e fragmentados. Esta tarefa aparece como fundamental tanto para a efetivação de cada experiência de resistência local quanto para a compreensão do seu lugar perante o processo globalizante que vive o mundo hoje. De qualquer maneira, seja na experiência do Circo Social, como em experiências de luta política de movimentos sociais e de organização social de grupos na subalternidade, como algumas experiências locais dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ou as experiências de construção de cidadania dos povos originários no sul do México, entre outras, encontramos nelas formas efetivas e emergentes de uma racionalidade não eurocêntrica que contribui efetivamente para pensarmos a nossa realidade social com os nossos próprios olhos.

Este processo se dá por meio de dinâmicas sociais de organização, demandas de novo tipo, algumas absolutamente inesperadas para o pensamento social clássico, mas especialmente para o científico, como os movimentos indígenas que reivindicam uma relação mais sustentável da humanidade com a natureza e uma *outra* lógica na utilização dos recursos. No encontro das diversas racionalidades, propiciado pela crise ambiental, a suspeita se abre passo e leva alguns a começar a pensar que havia algo mais do que antigas superstições nos textos da sabedoria ameríndia quando diziam: *"todas as coisas compartilham a mesma respiração: as bestas, as árvores, o homem", ... "tudo que fere à terra ferirá os filhos da terra"*.⁹⁴ Essas demandas vêm afetando de fato, diretamente e

⁹⁴ Suárez Alarcón, J. A. La Sabiduría Ameríndia. En: Filosofía en América Latina apud NOVOA (2001).

indiretamente, o pensamento científico clássico, colocando questionamentos que têm empurrado cientistas no mundo todo a se questionar pelas bases epistemológicas dessa razão científica, bem como à busca por outras abordagens que respondam de alguma maneira a tais demandas. Com efeito, é a própria equação legitimadora do ideal de racionalidade moderno que tem sido posto em jogo e vem apresentando fissuras ao longo do recém passado século XX. Esta equação afirmava a hegemonia do saber científico, seu uso para saber com exatidão como é o mundo, estabelecendo suas leis de funcionamento e assim dominar e controlar a natureza e a sociedade colocando-as a serviço do homem para garantir a ele o bem-estar. Esse mesmo ideal que se constituiu na base da racionalidade moderna, tendo permeado não apenas todas as atividades científicas, mas também a cultura, o pensamento social e o cotidiano do homem e da mulher “comuns”, vem operando como dispositivo legitimador das ações do Estado-predatório que, em seu nome, vem consumindo os recursos naturais, destruindo ecossistemas, povos e culturas, impondo a necessidade racional de guerras coloniais, imperiais e até mesmo “humanitárias”.

Destarte, as próprias mudanças operadas no cotidiano das pessoas pela ciência, a partir da chamada revolução científico/tecnológica, vêm gerando novas formas de pensamento e de interação com os saberes e artefatos introduzidos por diversas vias nesse cotidiano. Assim, os problemas de novo tipo, os quais nem sempre podem ser resolvidos com base nos métodos de cognição exata de que a ciência dispõe, e, principalmente, essas novas respostas e formas de conhecimento aparecem como um desafio à posição de receptor passivo que a legitimação do saber científico moderno conferia à vida cotidiana. Este desafio vem sendo recolhido por diversos desenvolvimentos teóricos ao interior do próprio

pensamento científico nos últimos sessenta anos. Para Sotolongo & Delgado, quatro linhas de ruptura permitem constatar a existência de uma mudança na direção de um saber de novo tipo: a) a formulação de problemas de novo tipo nos limites do conhecimento científico e na vida social; b) a aproximação mútua do conhecimento científico social e natural nos novos questionamentos teóricos sobre os limites da ciência ocidental; c) a recolocação do objeto da ciência como assunto metodológico e ético; e d) as soluções teóricas inovadoras da Bioética Global, o Holismo Ambientalista, a Nova Epistemologia e o enfoque ‘da Complexidade’.⁹⁵

Por espaço e foco da nossa reflexão não cabe realizar aqui uma análise das diferentes soluções teóricas inovadoras apresentadas por ambos os filósofos cubanos. Entretanto cabe assinalar que dentre alguns dos cientistas envolvidos nos debates teóricos referenciados por eles encontramos F. Capra, H. von Foerster, M. Gell-Mann, H. Maturana, I. Prigogine, I. Stengers, R. Thom, F. Varela e E. Morin.⁹⁶

Mas para além do impacto provocado no seio do pensamento científico pelas diversas reações de homens e mulheres “leigos” perante as contradições que aparecem na vida cotidiana, produzidas, por sua vez, pelo agir da própria ciência sobre esta, emergem diversas formas de racionalidade ao interior desses movimentos, cujo alicerce é a vivência da subalternidade. Estas se diferenciam também das respostas surgidas ao interior do pensamento científico perante a crise anteriormente assinalada e com elas dialogam. A inclusão desses

⁹⁵ SOTOLONGO & DELGADO (op. Cit. Pág. 31 e 32)

⁹⁶ Para o aprofundamento desta questão apontamos o excelente trabalho desenvolvido por Sotolongo & Delgado intitulado “La Revolución contemporánea del saber y la complejidad social, hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo” recentemente lançado pela CLACSO, já referenciado na bibliografia deste trabalho.

conhecimentos de maneira ampla seria, na nossa perspectiva, uma das tarefas fundamentais no processo de abertura das ciências sociais.

Aquela gama múltipla de formas cognitivas deslegitimadas pelo discurso científico moderno/colonial é formada não apenas pelo produto de culturas e civilizações seculares, relegadas no processo de expansão dos mercados a partir do século XVI, que consolidaria a Europa como paradigma da modernidade mundo. Também não se reduzem unicamente à produção de conhecimento que emana dos movimentos sociais pela cidadania, da qual tanto tem se falado e cujo papel é preponderante na evolução do pensamento social em *Nuestra América*. De um modo diferente e geralmente inadvertido, elas emergem do cotidiano da experiência humana sob as mais diversas condições materiais e históricas, tanto nas fronteiras dos impérios, como apontado por Mignolo, como ‘dentro’ deles. Com efeito, podemos observar a emergência de novos saberes produto da experiência humana – em constante diálogo com os saberes hegemônicos e com as culturas subalternizadas – na prática educativa de professores e professoras nas periferias dos grandes centros, na experiência, mais autônoma justamente porque abandonada ou ignorada como tal pelas elites e pelo estado, dos jovens dos subúrbios e periferias, nas práticas vistas como unicamente de sobrevivência das crianças e jovens nas ruas da cidade, na experiência da arte popular de rua, cujas condições impõem a seus artífices desafios de criatividade e compromisso totalmente diferentes aos que estão colocados para a reflexão estética abstrata. Isto é, surgem da complexidade da experiência humana no seu mais amplo sentido. É dessa experiência humana cotidiana que se alimentam – e, na nossa concepção, devem se alimentar – muitas experiências dos movimentos sociais que buscam a superação de determinadas condições sociais vivenciadas como injustas, bem como a

transformação da sociedade num sentido mais amplo. A própria experiência de *circo social*, tomada como ponto de partida das nossas reflexões, por ser este o nosso lugar de fazer e olhar o mundo, é, ela própria, mais do que uma boa idéia de alguém preocupado com a vida de meninos e meninas das classes populares. Ela é o produto, mais ou menos inesperado, e com certeza não planejado *a priori*, da iniciativa de um pequeno grupo de educadores que apostou na abertura de espaços para o diálogo e a criatividade das crianças e jovens que tinham a rua como referência, e justamente pela ação destes últimos enveredou para as comunidades ampliando seu fazer e seu conceito. Como veremos mais adiante, ela foi possível em parte graças à concepção de um trabalho construído a partir da implementação do que chamamos de espaços abertos de diálogo e convivência pedagógica.

(*Parêntese c*)

Deus e o diabo na terra do Sol

[Cristianismo e marxismo nas bases de um novo pensamento social popular]

“Cuando un indio del Altiplano peruano exclama: “¡Pachamamita, Santa Tierra, Virgen, ayúdanos!”, pareciera escucharse al nivel de la simbólica toda la pre-, proto-historia e historia latinoamericana. Es decir, la terra mater de los pueblos pre-hispánicos viene a repetir la diosa de los pueblos agrícolas del Mediterráneo oriental, que por otra parte se recubre del simbolismo de la parthenos de los helénicos y de la Madre de Dios de los cristianos de la Europa medieval e hispánica, pero dicha desde la relectura de la religiosidad popular latinoamericana. Se trata de describir ese proceso, la histórica, que culmina en la cultura latinoamericana contemporánea dependiente y periférica.”

Enrique Dussel

A cruz e a espada caminharam juntas desde a chegada dos Espanhóis e posteriormente dos portugueses. O cristianismo chegou a nós junto com a devastadora ação dos colonizadores e seu discurso serviu de justificativa divina que empalmava com a ética do ocidente que obrigava moralmente o europeu a civilizar e catequizar o bárbaro e o selvagem. A cultura e religiosidade dos povos conquistados, dos escravizados e das classes submetidas à exploração das elites brancas, foram sistematicamente relegadas ou ignoradas pela palavra do opressor e não raras vezes pela força das suas leis e das suas armas. A ética cristão/iluminista permitiu assim cobrir, com o manto da bondade e da espiritualidade, a prática dessas elites que herdaram a missão de construir as nações das ex-colônias sob o discurso da civilização contra a barbárie, da eficiência do caucasiano contra a preguiça e desdém do nativo, do monoteísmo judaico-cristão contra o a superstição e o misticismo panteísta do índio e do negro. Nesse quadro, referendado pela razão moderna/colonial e naturalizado

no senso comum, pareceria impossível imaginar que nestas terras surgisse um dia uma prática e um pensamento social que buscasse a libertação na terra e nos céus com base nesse mesmo cristianismo. Mais improvável ainda poderia parecer que esse cristianismo achasse enfim laços de coerência com uma filosofia que parecia negar, com sua peculiar racionalidade, toda a base do pensamento cristão, partindo pela própria existência divina. Entretanto, contra os desígnios da ortodoxia materialista que via na religião o ópio do povo e a contrapelo da santa mãe igreja católica, que em aliança com as oligarquias combateu durante anos o marxismo, surge uma teologia popular que se propunha à libertação dos aflitos do jugo da exploração e da injustiça.

A teologia da libertação é assim mais um desses fatos históricos ocorridos em *Nuestra América* que escapam a uma compreensão fácil por parte das ciências sociais clássicas. Palco de disputas pela sua história e facilmente presa de reducionismos binários, a Teologia da Libertação esteve presente de fato em muitos dos mais importantes momentos das lutas populares latino-americanas. A luta agrária no Brasil da década de 1950 até o final do século, os processos de organização popular no processo revolucionário Sandinista na Nicarágua, na década de 1970, os movimentos populares no Chile da Ditadura militar no final da década de 1970 ao início da de 90, nos movimentos camponeses indígenas na Guatemala, el Salvados e Peru, entre tantos outros, são alguns deles. Mas, para além desses momentos decisivos para milhares de pessoas, o trabalho desenvolvido pelas Pastorais Populares no seu diálogo com agentes sociais, partidos políticos de esquerda e organizações populares diversas, tem deixado uma longa herança de formas organizacionais e processos de reflexão que a colocam, independentemente das suas contradições, no centro dos processos de construção do pensamento social de *Nuestra América*.

O primeiro texto conhecido da Teologia da Libertação se deve ao sacerdote peruano Gustavo Gutiérrez, embora sua figura mais emblemática tenha sido o padre colombiano Camilo Torres, morto como guerrilheiro. A ele se somam importantes homens e mulheres que, de dentro da Igreja, fizeram um esforço por abrir o pensamento eclesial às necessidades das comunidades pobres do nosso continente, engajando-se em lutas populares em diversos países. Entre outros cabe citar Ernesto Cardenal, sacerdote - excomungado -, poeta e revolucionário militante da causa Sandinista em Nicarágua; o Cardeal Arnulfo Romero, cuja vida fora arrebatada pelo exército salvadorenho, pela sua suposta relação com a guerrilha da Frente Farabundo Martí de Libertação Nacional. Um dos principais intelectuais da Teologia da Libertação é o (ex) sacerdote brasileiro Leonardo Boff, que esteve desde o princípio envolvido na tentativa de articular o discurso indignado ao discurso promissor da fé cristã, desenvolvendo posteriormente uma perspectiva nova dos Direitos Humanos a partir da América Latina, no seu livro “Direitos à vida e aos meios de mantê-la com dignidade”. Boff, como tantos outros, foi submetido em 1984 a um processo pela Sagrada Congregação para a Defesa da Fé, ex Santo Ofício, pelas suas tendências ligadas à Teologia da Libertação, apresentadas no seu livro “Igreja: Carisma e poder”.

A Teologia da Libertação entra desde muito cedo em pugna com a sujeição às cúpulas eclesiásticas e é francamente influenciada pelos ventos revolucionários que assopraram em *Nuestra América* a partir de 1960. Sobre a sua relação com o marxismo, o escritor cubano Roberto Fernández Retamar testemunha:

“sin pretender simplificar su naturaleza, le escuché decir a uno de sus protagonistas que así como aristóteles no era cristiano y, sin embargo, santo Tomás de Aquino tuvo la audacia intelectual de incorporar el vasto pensamiento aristotélico al catolicismo, la teología de la liberación quiso hacer algo similar

con el marxismo renovado que había hecho posible la revolución cubana.”⁹⁷

Da Teologia da Libertação se desprende também a chamada Filosofia da Libertação. Suas fontes principais se remetem à obra de filósofos como o mexicano Leopoldo Zea, preocupado pela autenticidade do pensamento latino-americano, e o peruano Augusto Salazar Bondy, além de importantes nomes como Arturo Andrés Roig e o já citado Enrique Dussel, ambos argentinos. Talvez a sua principal contribuição esteja na sua intenção de desvendar o *lado obscuro* da ética e da moral das luzes, encontrando no povo oprimido o contraponto do ideal da modernidade eurocêntrica. É, de fato, uma obra filosófica monumental e rara que busca olhar o mundo a partir dos olhos de *Nuestra América*.

Preocupado com a questão da terra e mentor de importantes contribuições para uma sociologia do conhecimento dos saberes populares no campo, o sociólogo brasileiro José de Souza Martins encara o debate sobre a relação entre a Igreja e o marxismo em relação à questão da terra⁹⁸. Para ele, o discurso católico relativo à questão da terra, revelado em inúmeras cartas pastorais e documentos pontifícios, só poderia ser compreendido a partir da análise sociológica do pensamento católico e não de um ponto de vista institucional. Neste sentido coloca que a questão central no pensamento católico é a expressão do humano no homem, isto é, uma questão moral à qual a questão da propriedade da terra está subordinada ou, nas suas palavras, lhe é adjetiva. Em contrapartida, entende que para o pensamento marxista a questão central é o desenvolvimento econômico e não o desenvolvimento do homem. Esta afirmação parece, a nosso ver, um pouco arriscada e não fundamentada na análise sociológica. É claro que a base epistemológica de ambos os discursos é

⁹⁷ RETAMAR, Op. Cit. Pág. 69.

⁹⁸ MARTINS, 2003.

diversa e até oposta: enquanto o catolicismo tem uma base filosófica idealista, sustentada na existência divina e na palavra, o marxismo constrói seu pensamento sobre a base de um materialismo dinâmico, isto é, histórico. Todavia, não se extrai daí nem das análises marxistas a idéia de que o seu objetivo não seja a libertação do homem do trabalho alienado, isto é, daquilo que impede seu pleno desenvolvimento. Esta questão é importante pois é base para a argumentação de Martins sobre o conceito de libertação. Curiosamente, é exatamente no conceito de libertação do homem na sua relação com o objeto – relação trabalhador e instrumento de trabalho – que mais se aproximam o pensamento de Marx (questão que Martins parece exprobrar aos marxistas engajados na luta pela terra) e o da pastoral social e o que ele chama de anti-conservadorismo da práxis católica.

No artigo “*Libertação na terra dos aflitos*”⁹⁹ Martins realiza uma digressão analítico-descritiva das mudanças no discurso da igreja católica e da sua relação com as elites, com o Estado e com a chamada questão social no Brasil desde 1950. Caracteriza assim três opções preferenciais da igreja, como modo de periodização, e demonstra o rápido processo de transformação do discurso eclesial com relação à questão da terra em função das suas relações com o poder político, redefinindo a cada passo sua opção de apoio aos diferentes modelos de organização do Estado. Uma brevíssima revisão desse processo nos servirá para discutir o papel da ação da Igreja junto aos camponeses e suas lutas, contexto do surgimento e desenvolvimento da Teologia da libertação e contextualizar um debate conceitual sociológico sobre o conhecimento das classes populares.

⁹⁹ In op. cit.

O primeiro caminho percorrido surge a partir da carta pastoral de D. Inocêncio, de setembro de 1950. Nela fica em evidência o que José de Souza chama de *opção pela ordem*. Nesse período a igreja considera a “ameaça comunista”, para ela expressa no “manifesto de agosto” do PCB, onde a organização política de orientação marxista expressa sua opção por uma reforma agrária radical ligada à luta contra a burguesia e o imperialismo. A idéia central era então a de organizar pastorais no campo para se “antecipar à revolução”, para o que conclamava os patrões a se unirem a esse esforço.

A segunda opção surge a partir das cartas pastorais de 1956 e 1959. Suas raízes datam da época do império e da relação da igreja com os grandes proprietários da terra, dos quais passa a se afastar ao assumir uma preferencial *opção pelo desenvolvimento*, que, articulado com o discurso e a idéia de progresso professada pelo Governo, era, embora possuindo um caráter *moral*, a aposta no desenvolvimento capitalista da nação. É esse componente *moral* que servirá como parâmetro para as avaliações da igreja sobre a vida do povo brasileiro que a levarão a assumir, em meio a uma conjuntura em que o Estado mostra sua pior fase em defesa das elites, as oligarquias e o capital, sua nova opção, a *opção preferencial pela desordem*.

A Igreja percorreu caminhos que lhe permitiram testar as alternativas históricas abertas ao processo político brasileiro. Para Martins, o fato de ‘não ser política’, mas estar comprometida com os valores da dignidade do homem e com a humanização a levariam (segundo se reflete nos documentos da pastoral social) a um compromisso com a humanidade desse “*homem marginalizado e degradado, destituído da possibilidade de se humanizar e de se libertar nas condições sociais, econômicas e políticas existentes.*” Assim abandona sua opção

pela ordem, isto é, “pela sociedade que sobrevive pela coerção e pela exploração que desumanizam”. A própria prática de milhares de sacerdotes que, dentro do trabalho de pastoral social no campo iniciada em 1950, eram a partir de 1964 perseguidos, torturados ou mortos pelo regime militar, contribuiria para empurrar a igreja a assumir uma “*opção preferencial pela desordem que desata, desordenando, os vínculos de coerção e esmagamento que tornam a sociedade mais rica e a humanidade mais pobre. E ao desatar, liberta.*”¹⁰⁰

Embora, a sistematização e análise proposta por Martins sejam completas e ofereçam muitos elementos para a compreensão dos caminhos percorridos pela igreja católica em relação à questão da terra, parece-nos ingênuo entender essas mudanças sustentados unicamente na questão *moral*. De fato se menospreza nessa análise, por exemplo, a inestimável influência do clima revolucionário que tomou conta de todos os movimentos sociais e políticos de *Nuestra América* na década de 1960, após o triunfo da revolução cubana. Este elemento de subjetividade, que estava sem dúvida na opção dos seus precursores (Gutierrez e Torres), marcaria as reflexões tanto de cristãos quanto de marxistas envolvidos nas lutas da chamada questão agrária. Contudo é extremamente interessante perceber como aquela preocupação, alçada pelos setores mais progressistas da Igreja, conduzindo a um embate muitas vezes frontal com a hierarquia eclesial, significando na expurgação de alguns sacerdotes e na evasão de tantos outros, serve também de base conceitual para justificar as diversas mudanças da hierarquia eclesial com relação às elites e ao poder do Estado: Um misto de *ação libertadora* e de corporativismo institucional, unificados pela linguagem da tradição. A questão dessa linguagem da tradição que embasa o novo é entendida por Martins como base para uma relação de

¹⁰⁰ Op. cit. Pág. 57

interação e comunicação entre a ação da Igreja (agora entendida como os setores aglutinados por uma questão de fé e que assumem essa opção preferencial pela libertação e não a instituição igreja-estado) e “o povo”, relação cujo componente religioso é fundamental. O sagrado e o profano estariam mesclados no cotidiano dessas classes populares, o que torna, segundo o autor, esses setores especialmente sensíveis a um discurso religioso cada vez mais carregado de conteúdo social e político.

Partindo do entendimento de que “*o código de fala não é necessariamente o código de quem ouve*”¹⁰¹, Martins considera que o discurso das classes populares é apropriado pelos movimentos sociais mas sua essência é perdida, situação que seria diferente devido a esses mesmos códigos internalizados pela população, com relação ao discurso religioso. É importante colocar que, nesse aspecto, para José de Souza Martins a relação entre a linguagem do *povo* e a da igreja é de mútuo interesse e de uma apropriação mútua da força do discurso do outro, que explica que o discurso da “igreja popular” não deva ser entendido como um discurso populista que mascara interesses de classe da hierarquia eclesiástica. Uma questão fundamental para entender tanto a forte influência do discurso político da Igreja junto às classes populares como o fato desse discurso não ser “recebido” como o de um estranho.

Em nosso entender, aqui radica um ponto de confluência que dá origem a um pensamento social que tem influenciado a totalidade dos movimentos sociais a partir das três últimas décadas do passado século. A ação e o discurso das pastorais populares – de inegável influência do humanismo marxista –, assimilados como próprios pelo povo com base nos códigos próprios da sua religiosidade, se transmutam, junto ao próprio discurso dos movimentos sociais

¹⁰¹ pág. 58

institucionalizados, na e pela prática desse povo, enquanto agente ativo do seu processo social de luta e organização, num longo processo de resignificação. Em outras palavras, o camponês organizado e engajado na luta pela terra e, através dela por uma sociedade mais justa e fraterna, tem operado como agente ativo produtor de conhecimento de modo relativamente autônomo à institucionalidade do pensamento da Igreja progressista e dos movimentos sociais nos quais está envolvido. É por meio desse complexo processo que se colocam as bases de uma prática e um pensamento social que se reinventa a cada momento e que não é, de fato, nem puramente cristão nem puramente marxista, mas cujos desdobramentos se encontram por toda parte em *Nuestra América* e estão ainda por ser estudados em profundidade. De fato, é comum vermos nas análises sobre os movimentos sociais que surgiram como desdobramento da ação das comunidades eclesiais de base e do movimento da teologia da libertação a obliteração do papel dos próprios trabalhadores do campo como agentes ativos de geração de conhecimento. Destarte, entender esses movimentos sociais, como é o caso do MST, como formas de organização e pensamento social subalternizados ao pensamento da igreja católica seria tão absurdo como retomar o discurso fascista das ditaduras militares que os entendiam como o produto da estratégia do marxismo internacional. Seja talvez aquele elemento “esquecido”, o saber popular que se reinventa no cotidiano das suas formas de organização, o que tenha permitido que, para além dos textos escritos e das declarações de princípios, sendo fato histórico tão improvável quanto inegável, a Teologia da Libertação tenha conseguido unir na práxis as bases do pensamento marxista e da ética cristã em um momento histórico em que tudo indicava a impossibilidade de tal façanha.

III.III - Recuperação e emergência do saber dos *nadies*
O pensamento social de novo tipo no contexto de *Nuestra América*

“Yo digo que no hay mas canto
que el que sale de la selva
y será el que lo entienda
fruto del árbol mas alto
y digo que cuesta tanto
y que hay que cruzar la tundra
pero al final la penumbra
se hace arcoiris del canto.”

Silvio Rodriguez

[os *nadies*]

“(...) Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
 Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre,
 muriendo la vida, jodidos, rejodidos:
 Que no son, aunque sean.
 Que no hablan idiomas, sino dialectos.
 Que no profesan religiones, sino supersticiones.
 Que no hacen arte, sino artesanía.
 Que no practican cultura, sino folklore.
 Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
 Que no tienen cara, sino brazos.
 Que no tienen nombre, sino número.
 Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja
 de la prensa local.
 Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.”¹⁰²

Assim como Galeano, Mariátegui e Martí sabiam da importância dessas culturas, da importância de se procurar no cotidiano das práticas subalternizadas a seiva do que seria a nova sociedade. No texto de Galeano, parece estar-se apontando em duas direções: a questão da cultura e a questão de classe. Como vimos, é o próprio surgimento da modernidade e todas suas categorias de conhecimento e de poder, atrelado ao processo de consolidação do sistema mundo moderno/colonial, que compele ao desenvolvimento dos grupos sociais na diferença colonial a se definirem pela sua relação ao imaginário da metrópole, que torna a categoria de raça central na forma que assume a dominação na modernidade. Legitimado pela lógica do saber científico moderno, esse movimento (que é a própria colonialidade do poder em todas as esferas da sociedade) torna ambas categorias indissolúveis da forma que adquire a dominação na diferença colonial. “*Que não fazem arte, mas artesanato; Que não praticam cultura, mas folklore; Que não são seres humanos, mas recursos humanos; Que não têm rosto, mas braços*”. Num só poema caem por terra as delimitações dos especialistas, as “caixinhas” onde devemos colocar cada realidade social, cada novo *outro* inventado como objeto da nossa indagação

¹⁰² GALEANO, 1991.

científica. Quem deve então estudar o saber dos *nadies*? Onde, se na História ou não apareceram ou aparecem como os perdedores, geralmente extintos ou estéreis de saber atual? Porque há uma ciência moderna especializada no estudo das pessoas de cor, índios, negros, mongóis, indianos, enquanto a história estuda os grandes acontecimentos da História?

[Por que falar de América Latina?

Entre o tudo interligado e a espaço/temporalidade concreta das diferentes histórias]

Em setembro de 2005, durante o seminário “Saberes e Pensares Latino-americanos”¹⁰³ fomos questionados sobre a pertinência de levantar a “bandeira da identidade latino-americana”: por que América Latina? Não seria esta uma forma de continuar a sermos subalternos ao reproduzir a denominação dada pelos colonizadores? Não seriam as relações sociais sempre híbridas, estando todas conectadas? Não estaríamos assim assumindo as mazelas da distinção que negaria a totalidade da espécie humana? Questionava-se assim a pertinência da própria identidade.

Esperamos ter respondido, ao menos em parte, a este questionamento no capítulo em que falamos das crianças nas ruas e dos processos de distinção e identificação. Com base naquelas reflexões, percebemos que o questionamento feito desconhece, na verdade, o caráter intrinsecamente contraditório da identidade como forma social historicamente construída. Em nossa digressão sobre a identidade apontávamos a importância de não apenas assumir esta contradição para a reflexão teórica, como assumi-la na prática social, afirmando sua importância como estratégia política para os grupos na subalternidade e negando sua condição supostamente reificada.

¹⁰³ O seminário, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, foi organizado pelo grupo “Nós do sul/Nosotros los del Sur” e contou com o apoio do Grupalfa e do Se Essa Rua Fosse Minha.

Perante uma concepção ainda hegemônica que entende a história de forma linear, com base na idéia da diferenciação dos espaços em uma temporalidade fixa e, inclusive, reificada, é fundamental o reconhecimento do espaço como produto de inter-relações, o que se constitui em uma política anti-essencialista.

Para a geógrafa Doreen Massey,

“no lugar de um tipo de política de identidade que toma estas identidades como já e para sempre constituídas (mulher, homossexual), e defende os direitos de, ou reivindica igualdade para aquelas identidades já constituídas, esta política anti-essencialista toma a constituição das próprias identidades como um dos suportes centrais do político. Mais do que trabalhar com identidades já constituídas (...) enfatiza a *construção* de identidades e coisas (incluindo as chamadas identidades políticas e constituintes políticos). (...) propõe um entendimento *relacional* do mundo.”¹⁰⁴

Mas para nós a questão com relação ao espaço/tempo consiste na necessidade de compreender a coexistência de histórias múltiplas (as da América, da Europa, dos Mexicanos, dos trabalhadores rurais organizados, dos homossexuais, das mulheres, dos tupinambás, dos meninos de rua, dos negros) para cuja existência é necessário que haja espaço. Nas palavras de Massey,

“O pleno entendimento da espacialidade envolve o reconhecimento de que há mais de uma história se passando no mundo e que essas histórias têm, pelo menos, uma relativa autonomia”¹⁰⁵

Esta compreensão se aplica tanto aos grupos e classes sociais na subalternidade, quanto às culturas, países e regiões, isto é, às diversas coletividades humanas que a partir da percepção de uma história comum constróem imaginários específicos, novas, ou melhor, *outras* histórias. É importante salientar que essas histórias, e de um modo intrínseco o espaço, encontram-se sempre em processo, num constante fazer-se, não estando nunca

¹⁰⁴ Massey & Keynes, in *Geographia*, n 12, 2004.

¹⁰⁵ Idem.

acabados. Isto nos leva de volta à nossa argumentação de pensar o mundo a partir do *fazer* e não do *ser*.¹⁰⁶

É necessário distinguir aqui o argumento da inter-relacionalidade do espaço, daquilo que Massey chama de “holismo *new age*”, que veria também o mundo como uma construção através de inter-relações,

“mas onde, em certo sentido, todas as relações já se encontram previamente estabelecidas: onde tudo já está conectado com tudo. Nesta formulação há o perigo de se alcançar o pensamento totalizante, a claustrofobia do sistema fechado, a coerência fechada onde não existe nenhuma abertura para o novo. Afastarmo-nos da visão ‘individualista’ do espaço criticada antes (o espaço como *container* para “coisas”) para este tipo de racionalidade, é mover-se diretamente de um mundo em forma de bolas de bilhar de um newtonianismo essencialista para um holismo fechado que não deixa abertura para uma política ativa.”¹⁰⁷

Assim, entendemos a pertinência de se questionar pela historicidade dos povos e grupos na subalternidade latino-americana, pela aura contida nas suas formas de expressão e no pensamento social que lhe é próprio. Ora, a questão levantada, ao questionar a existência de uma identidade latino-americana, nega sua historicidade, portanto, sua especificidade cultural e assim, sua própria existência. Esta questão é levantada pelo filósofo e poeta cubano Roberto Fernández Retamar no seu conhecido ensaio “Caliban”¹⁰⁸, no qual realiza, a partir da crítica literária dos autores de *Nuestra América*, uma profunda e lúcida crítica ao colonialismo cultural e político. Logo nas primeiras linhas do texto, o escritor conta sobre pergunta feita a ele por um jornalista europeu definido como *de esquerda*: *existe uma cultura latino-americana?* Fernández Retamar comenta,

“La pregunta me pareció revelar una de las raíces de la polémica, y podría enunciarse también de esta otra manera:

¹⁰⁶ Holloway. Op. cit.

¹⁰⁷ Massey & Keynes, op. cit. Pág. 17 – 18.

¹⁰⁸ In FERNÁNDES RETAMAR, “Todo Caliban”, 2005.

‘¿existen ustedes?’ pues poner en duda nuestra cultura es poner en duda nuestra propia existencia, nuestra realidad humana misma, y por tanto estar dispuestos a tomar partido a favor de nuestra irremediable condición colonial, ya que se sospecha no seríamos sino eco desfigurado de lo que sucede en otra parte. Esa otra parte son, por supuesto, los centros colonizadores, cuyas ‘derechas’ nos esquilmaron, y cuyas supuestas izquierdas han pretendido y pretenden orientarnos con piadosa solicitud.”¹⁰⁹

As análises do desenvolvimento dos povos e Estados na América Latina têm respondido, de modo geral, à tentativa de enquadrar cada experiência nos marcos do desenvolvimento social dos países ditos centrais, aplicando a ela suas características e sua concepção evolutiva, colocando, por exemplo, no centro dos debates a questão de se a sociedade colonial encontrava-se numa fase feudal ou pré-capitalista ou então num capitalismo agrário, ou se seus modelos de estado e seus movimentos sociais respondiam a algum tipo de paralelo com relação ao processo de evolução sócio econômica, cuja imagem de referência seria a dos “países desenvolvidos”. A esta perspectiva se opõem algumas poucas análises desenvolvidas por pensadores e cientistas de *Nuestra América*, como Florestan Fernandes e, embora tenha abdicado das suas idéias anos mais tarde, Fernando Henrique Cardoso e os que levantaram a idéia da teoria da dependência, entre muitos outros. Entretanto, a questão é que desse mesmo modo, as leituras sobre todo o desenvolvimento da cultura e do pensamento social de *Nuestra América* têm sido referenciadas também com arranjo ao estabelecimento de paralelos com a cultura e a racionalidade eurocêntrica. Embora não seja nossa intenção negar a importância – e em alguns casos a centralidade – do pensamento de raiz eurocêntrica, é fundamental recuperar a história do fazer e do pensar latino-americanos e tentar compreender os diálogos estabelecidos em diferentes níveis, para assim

¹⁰⁹ Op. Cit. Pág. 19.

retomar o debate sobre sua existência e sobre a pertinência do seu estudo para a prática social atual.

[imaginário, colonialidade e dupla consciência na formação das *pátrias* em *Nuestra América*]

Para entender como se dá o processo de reprodução da subalternização de saberes na nossa sociedade há de se entender como se configurara o imaginário dos povos na América Latina, marcado pela diferença colonial. Existe um único imaginário na região? Como se dão esses processos considerando a colonialidade do saber e a diferença colonial? Como assinalado na PARTE I deste trabalho, entendemos o conceito de “imaginário” no sentido proposto pelo escritor martinicano Édouard Glissant (1997) e trabalhado pelo antropólogo argentino Walter D. Mignolo (2000), isto é, como “a construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) define a si própria. Baseado no conceito de Glissant, Mignolo dá ao termo um sentido geopolítico e o emprega na fundação e formação do imaginário do sistema-mundo moderno/colonial. É importante frisar que em Glissant, assim como em Mignolo, o termo não possui nem a acepção comum de uma imagem mental, nem tampouco o sentido mais técnico que tem no discurso analítico contemporâneo, no qual o imaginário formaria uma estrutura de diferenciação com o Simbólico e o Real.

Na sua reflexão sobre a conformação do imaginário do circuito do Atlântico, o qual chegaria após diversas reconversões a constituir a base da imagem atual da civilização ocidental, Mignolo aponta que esse imaginário não é apenas constituído no e pelo discurso colonial, mas “*pelas respostas (e a falta delas)*

das comunidades (impérios, religiões, civilizações) que o imaginário ocidental envolveu em sua própria autodescrição".¹¹⁰

O processo de construção do imaginário dos povos das “colônias” na sua entrada na modernidade não esteve dissociado desse processo de construção do imaginário do discurso colonial. O ponto de intercessão é dado pela diferença colonial, que gera o que Du Bois identificou como a dupla consciência. Este princípio da dupla consciência, que nos obriga a nos reconhecer pelo discurso do colonizador, é para Mignolo a característica do imaginário do mundo moderno/colonial nas margens dos impérios. Assim, o crioulo, descendente do europeu que ocupa o lugar da elite ilustrada nas colônias, vê-se impelido a se definir na sua relação com a cultura da metrópole. É ocidental, mas é latino-americano. Ao se negar na história do sistema mundo moderno/colonial a sua característica de colonialidade, o imaginário na periferia do sistema, de quem vivencia a diferença colonial, é duplo porque subalterno. Esta mesma relação é reproduzida naquilo que denominamos de colonialismo interno, que obriga o negro a se reconhecer, por exemplo, brasileiro e ocidental, mas cuja consciência não é, em absoluto, contemplada por esse imaginário. Obrigado ainda a se ver com os olhos da ciência social e cultural (eurocêtricas) numa releitura da sua historicidade pelos olhos de um outro mundo que não o próprio. A mesma situação pode se aplicar a todos os grupos e classes na subalternidade: mulheres, homossexuais, “favelados” – que é a forma genérica com que o imaginário dominante define o desconhecido mundo dos trabalhadores e trabalhadoras amontoados em comunidades territoriais de moradia. Ou então os meninos-de-rua, que como vimos extensamente, trata-se de um termo que também nada define. Talvez a categoria colonial por excelência seja a de *índio*,

¹¹⁰ MIGNOLO, in LANDER Op. cit. pag. 72.

que é o modo como o colonizador europeu definiu, e ainda define, a infinita diversidade cultural existente no continente ao momento da sua chegada. O termo não apenas distingue, no movimento em que nega e discrimina, mas passa a ser constitutivo do imaginário moderno/colonial no sentido em que nos define pela diferença, isto é, como *não índios, não de rua, não negros*, enquanto ao mesmo tempo somos em parte tudo isso. No referente à questão étnico-racial, o próprio discurso da miscigenação pode operar, e em muitos casos opera, como véu que encobre também a colonialidade ao ocultar, como discurso homogeneizador, a subalternização, isto é, como discurso que esconde o caráter contraditório e conflitante da diversidade social.

Com relação ao imaginário latino-americano podemos identificar ao menos duas vertentes claramente definidas desde o processo de lutas pela independência e de constituição dos diversos projetos de Estado-Nação ensejados e/ou efetivamente constituídos¹¹¹. Por um lado, o pensamento latino-americano foi-se definindo, com relativa e escassa autonomia, com referência aos valores do discurso colonial, assumindo o ideário da luta da civilização contra a barbárie que significa de fato entender o processo civilizatório como processo de homogeneização étnica e cultural segundo a matriz eurocêntrica. Dentre os diversos nomes que representam esta linha do pensamento social latino-americano, podemos destacar o argentino Sarmiento e o chileno/venezuelano Andrés Bello, pela forte influência que o seu pensamento teve na região, entre outros. Ambos foram grandes defensores da idéia de civilizar as terras desocupadas com base na ‘importação’ de colonos europeus e no extermínio de povos nativos. Assim também davam central importância ao papel da educação

¹¹¹ É este um ponto que, sem dúvida, requer um aprofundamento muito maior do que poderemos aqui oferecer. No entanto, resenhamos rapidamente as linhas gerais desse processo para poder refletir sobre a pertinência de buscar no pensamento social de *Nuestra América* as matrizes de uma racionalidade transformadora, no espaço/tempo em que nos encontramos imersos.

nesse processo civilizatório, de clara orientação eurocêntrica. Como exemplo podemos citar parte do discurso de Bello na inauguração da Universidad de Chile, em 1843,

“La misión civilizadora, que camina como el sol de oriente a occidente, y de la que Roma fue el agente más poderoso en el mundo antiguo, la España la ejerció sobre un mundo occidental más distante y más basto” e agrega “(...) comparemos a la Europa y a nuestra afortunada América con los sombríos imperios del Asia o con las hordas africanas en que el hombre es apenas superior a los brutos”

Não por acaso, esta linha de pensamento cumpriu um papel preponderante na constituição de objetivos e currículos nos projetos para a educação formal nos países da região.

Por outro lado, nomes como o de Bolívar, Martí, Bilbao e Simon Rodriguez, para lembrar apenas até o século XIX, foram colocando os alicerces de um pensamento comprometido não apenas com a independência política das metrópoles, mas com a utopia de uma civilização livre da exploração, atrevendo-se a rever o mundo com os próprios olhos. Aos diversos produtos históricos oriundos desta linhagem de construtores do pensar e do fazer social na região, e por distinção de qualquer outro que tenha em comum apenas ter ocorrido nestas terras, chamamos de pensamento social de *Nuestra América*. Este tipo de pensamento, também surgido na e pela diferença colonial, embora com notória autonomia com relação ao discurso colonial, vem sendo – de diversas maneiras também autônomas – utilizado como referência de um diálogo que se alimenta das múltiplas experiências dos grupos na subalternidade colonial. Muitas dessas idéias encontraram eco na práxis da educação popular. Entretanto, a centralidade do compromisso com os oprimidos e a tentativa constante de levantar uma teoria que contemple a superação das injustiças sociais vem levando muitos a entender o pensamento social de *Nuestra América* como um

remedo, ou no melhor dos casos, uma tentativa de adaptação do ideário marxista à realidade social latino-americana.

[marxismo e o pensamento social de *Nuestra América*]

Com efeito, o pensamento de Mariategui, José Martí e toda uma tradição do pensamento social de *Nuestra América* se aproxima, ou pelo menos parece se aproximar, de uma peculiar tradição marxista que se constrói como uma crítica feroz ao positivismo e rompe as cadeias do determinismo mecanicista. Encontramos entre eles pensadores como o historiador inglês E. P. Thompson, que introduz o estudo do cotidiano e a complexidade nos estudos da história, voltando-se para o estudo da vida da classe trabalhadora. É paradigmática sua concepção de classe, que a nega como categoria ou estrutura social fixa, mas a entende como um fenômeno real e em permanente mutação, somente apreensível a partir da verificação do modo em que um grupo de pessoas percebe determinado momento e determinada forma de relação com os meios de produção da vida. Assim, Thompson introduz também o conceito de experiência, que aponta para o relativo grau de autonomia dos sujeitos na sua relação com a sociedade e o mundo. O próprio Walter Benjamin encontra-se nesta tradição, e sua concepção da história de modo não linear marca claramente esse enlace. Do mesmo modo é também importante a contribuição de Raymond Williams e seus estudos sobre a literatura, nos quais questiona justamente o papel dos conceitos de cultura, sociedade e economia, encaixando-se numa crítica clara da modernidade. Sem esquecermos, é claro, do pensador italiano Antonio Gramsci, cujas reflexões sobre os diversos espaços sociais como espaços de disputa e sobre o papel da sociedade civil nas sociedades capitalistas são de grande valia.

Entretanto, ao falarmos em *aproximação*, usamos o termo no sentido claro de pôr em relação, em paralelo, relacionar dois ou mais processos. Isto é, frisar que a existência de qualquer aproximação traz implícita a existência de cada uma das partes como unidade diferenciada com seu próprio desenvolvimento e dinâmica e, no caso do pensamento social, seus próprios códigos e processos de significação e geração de saber. Um caso particular, porém de inestimável valor ao respeito dessa relação entre o marxismo e o pensamento social de *Nuestra América*, refere-se ao caráter marxista da Revolução Cubana. Em 1960, a este respeito, Che disse,

“si a mi me preguntan si esta revolución que está ante los ojos de ustedes es una revolución comunista (...) vendríamos a caer en que esta revolución, en caso de ser marxista –y escúchese bien que digo marxista- será porque descubrió también, por sus métodos, los caminos que señalara Marx.”¹¹²

Não obstante as recorrentes diatribes que acusam quaisquer expressões do pensamento surgido das lutas sociais latino-americanas de serem um remedo do ideário marxista encontramos o mesmo zelo pela independência do pensamento social de *Nuestra América* nos seus precursores e nos que seguiram seus passos pensando a partir dos processos de luta que têm marcado nossa história. Entretanto, aquilo que viemos insinuando como a práxis dos *nadies*, isto é, a produção de conhecimento que emana de uma prática histórica, contínua e dinâmica, se consolidaria a partir de práticas locais de organização e luta popular. Para se chegar à existência de uma práxis que viesse responder às questões que surgiram ao nos perguntarmos pelos *nadies*, tornar-se-ia necessário um longo processo histórico de construção de um pensamento para e a partir deles, porém não mais como *outros* sobre os quais debruçamos nossa

¹¹² Guevara, Ernesto Che, “Notas para el estudio de la ideología de la Revolución Cubana” Apud FERNÁNDEZ RETAMAR (2006) pág. 56.

racionalidade para compreendê-los: um pensamento engajado com a sorte desses *nadies* e, acima de tudo, oriundo da sua própria experiência vivenciada.

É a partir desse processo – que de fato em poucos casos se dá “a partir” de qualquer doutrina de pensamento social externa, incluído aqui o pensamento marxista – que se desenvolve um pensamento social surpreendentemente inovador e criativo que vem constantemente dialogando com o pensamento crítico no velho mundo. Do mesmo modo, esses saberes construídos no processo assinalado vêm se desenvolvendo em constante diálogo com os próceres e precursores do pensamento social de *Nuestra América*: Simon Bolívar, escritor e militar de uma complexidade de pensamento que o torna leitura e referência até os dias de hoje; José Martí, que inaugura, inspirado na figura do “*hombre solar*”, como se referira a Bolívar, o conceito de *Nuestra América* e anuncia a urgência da segunda independência da América setentrional (ainda por realizar), aliando à causa independentista e antiimperialista¹¹³ toda a força da luta pela superação das desigualdades sociais. Sua influência de constante e pungente presença ganhou destaque a partir do triunfo da Revolução Cubana de 1959, que assume a máxima martiana de jogar sua sorte “*com los pobres de la tierra*”. Fidel Castro quando inquirido, no julgamento aos sobreviventes do assalto ao quartel Moncada em 1953, sobre o mentor desse movimento, responde: José Martí. O próprio Guevara, anos mais tarde, em 1960, diria ao seu respeito,

“Martí fue el mentor directo de nuestra Revolución, el hombre a cuya palabra había que recurrir siempre para dar la interpretación justa de los fenómenos históricos que estábamos viviendo, y el hombre cuya palabra y cuyo ejemplo había que recordar cada vez que se quisiera decir o hacer algo trascendente en esta patria. Porque José Martí es mucho más

¹¹³ É importante notar aqui que Martí lidera o que de fato foi a primeira guerra anti-imperialista da história (FERNÁNDEZ RETAMAR: 2006) e utiliza o conceito de imperialismo em seus escritos, no exato sentido geopolítico amplamente divulgado até hoje, 20 anos antes de que Lenin escrevera seu célebre livro *O imperialismo, etapa superior do capitalismo*. Embora lembrado pelo seu preponderante papel na luta pela independência da Espanha, esta era para Martí apenas um capítulo prévio e necessário. Para ele o fundamental era se opor ao imperialismo dos Estados Unidos.

que cubano; es americano; pertenece a todos los veinte países de nuestro continente, y su voz se escucha y se respeta no sólo aquí en Cuba sino en toda la América.”¹¹⁴

Junto a eles estão outros, como o venezuelano Simón Rodríguez, anti-racista e anti-oligárquico que cunha junto ao chileno Francisco Bilbao o lema “ou inventamos ou erramos”, que marcara não poucas reflexões sobre o papel da educação popular no continente, e o próprio Bilbao que encara frontalmente a falácia da dicotomia entre Civilização e Barbárie, insurgindo-se contra a ideologia eurocêntrica que busca “*cubrir todos los crímenes y atentados con la palabra civilización*”. A este respeito, em 1884, José Martí impugnaría,

“el pretexto de que unos ambiciosos que saben latín tienen derecho natural de robar su tierra a unos africanos que hablan árabe; el pretexto de que la civilización, que es el nombre vulgar con que corre el estado actual del hombre europeo, tiene derecho natural de apoderarse de la tierra ajena perteneciente a la barbarie, que es el nombre que los que desean la tierra ajena dan al estado actual de todo hombre que no es de Europa o de la América europea”¹¹⁵

Impossível esquecermos, nesta relação, do peruano José Carlos Mariátegui, um dos mais influentes e originais pensadores de *Nuestra América*. Seja ele talvez um dos que foi mais longe nesse diálogo com o marxismo, ao qual entendia, na sua concepção histórica e dialética, de maneira radicalmente anti-mecanicista, negando em sua forma todo o possível rasgo positivista. Marcado por um irremediável romantismo revolucionário, Mariátegui elaborou, nas primeiras décadas do recém passado século, as bases para um socialismo indo-americano, sustentado na centralidade dos saberes dos povos originários e no espírito comunitário que lhes é característico, com especial referência ao que chamou de Estado Comunista de Tahuantinsuyo (o império Inca)¹¹⁶. Não era

¹¹⁴ GUEVARA, Ernesto, 1960, Apud op. cit.

¹¹⁵ Martí, 1975a: VIII, 442, Apud RETAMAR: 2006.

¹¹⁶ É interessante notar que a pensadora e militante comunista Rosa Luxemburgo, que certamente não teria lido a Mariátegui, se refere também à sociedade Inca como exemplo do que chamaria de comunismo arcaico. O próprio Marx falou sobre a possibilidade da Revolução Russa permitir ser construída com base no comunitarismo das culturas camponesas.

uma simples referência adjetiva a intenção de Mariategui, mas apontava claramente para a centralidade dos saberes e das formas sociais dos povos e grupos na subalternidade na construção de qualquer projeto civilizatório para *Nuestra América*. Para ele, “a revolução latino-americana será indígena ou então não será”. Chamava a atenção, em sua tese apresentada à primeira Conferência Comunista Latino-americana, em 1929, para a importância de estudar a subsistência e persistência do comunitarismo das comunidades indígenas, que entendia como a instituição mais característica da sua civilização, mesmo dentro e contra estruturas sociais antagônicas. Para o uruguaio Eduardo Galeano,

«La comunidad, el modo comunitario de producción y de vida, es la más remota tradición de las Américas, la más americana de todas: pertenece a los primeros tiempos y a las primeras gentes, pero también pertenece a los tiempos que vienen y presiente un nuevo Nuevo Mundo. Porque nada hay menos foráneo que el socialismo en estas tierras nuestras. Foráneo es, en cambio, el capitalismo: como la viruela, como la gripe, vino de afuera.»¹¹⁷

A palavra do próprio Galeano, que ganha notoriedade a partir do lançamento em 1971 do seu livro *As veias abertas da América-latina*, é uma das vozes mais presentes no diálogo antes assinalado, notadamente a partir da profícua busca pelas palavras andantes que vem resgatando, livro a livro, do cotidiano dos povos e grupos sociais na subalternidade latino-americana.

¹¹⁷ GALEANO, Eduardo, *Las tradiciones futuras*, 1989.

[Algumas contribuições da cultura e do pensamento social de *Nuestra América*]

São, entretanto, mais ou menos conhecidas as contribuições do pensamento da *Nuestra América* ao pensamento social, provenientes do imaginário criativo por meio de uma vasta produção artístico-literária, marcada de diversas maneiras pelo contexto das lutas sociais e dos debates sobre a criação artística e o compromisso político, notadamente no contexto da luta anti-imperialista e da luta contra o capitalismo. Podemos lembrar obras como as de Gabriel Garcia Márquez, Julio Cortazar, Ernesto Cardenal, Pablo Neruda, Nicolas Guillén, Pablo de Rokha, Jorge Amado, José Lezama Lima, Eduardo Galeano, Alejo Carpentier, João Guimarães Rosa, na literatura e na poesia; José Orozco, Diego Rivera e o movimento do muralismo latino-americano, que significou a primeira grande escola estética de *Nuestra América*; Frida Khalo, Guayasamin, Roberto Mata, Cândido Portinari e tantos outros, nas artes plásticas; e na música popular Violeta Parra, Victor Jará e o movimento da *Nueva Canción Chilena* que marcou fortemente a música popular engajada do Rio Grande ao Cabo de Hornos, os irmãos Mejía Godoy de Nicarágua, Chico Buarque de Holanda e tantos outros dos movimentos pós bossa-novistas no Brasil, Silvio Rodriguez, Pablo Milanés e a *Nueva Trova Cubana*; e Augusto Boal e seu Teatro do Oprimido, entre muitos outros. Na mesma linha, podemos encontrar outros que vêm de muito antes, quando essas lutas nacionais de forte cunho latino-americanista se confundiam com as lutas contra o colonialismo e com os debates sobre a civilização e a barbárie, que acompanhara a formação dos diversos estados/nação, como é o caso de Ruben Dario e do poeta cubano José Martí.

Todavia, para além dessa profícua produção artística, e de um modo diferente e menos reconhecido talvez, o pensamento social de *Nuestra América* tem feito aportes importantes que vêm rompendo com a dicotomia entre teóricos sociais e práticos sociais ou entre acadêmicos sociais e ativistas sociais, que, como explicitado por Sotolongo e Delgado (2006), é uma dicotomia de funções com base no surgimento de especialistas como desdobramento da equação clássica de legitimação do saber científico. Essas contribuições são oriundas do cotidiano das lutas pela democratização, pela universalização de direitos e pelos processos de formação dos mais diversos movimentos sociais. É importante salientar que, no caso específico do pensamento social latino-americano, essas contribuições teórico-metodológicas têm surgido, na sua quase totalidade, sob o signo de lutas contra a dominação do capital e de um claro e histórico caráter antiimperialista. Entre elas encontramos contribuições específicas como,

- a própria **Educação popular**, e suas diversas experiências e desdobramentos em diversos campos e correntes da Educação;
- a **Teologia da Libertação**, que conseguiu unir na práxis as bases do pensamento marxista e da ética cristã num momento histórico no qual tudo indicava a impossibilidade de tal façanha, e sua correlata **Filosofia da Libertação**, de Enrique Dussel, que desvenda o *lado obscuro* da ética e da moral das luzes, encontrando no povo oprimido o contrapondo do ideal da modernidade eurocêntrica. (Daremos, pela sua influência e importância social e epistemológica, atenção especial à Teologia da Libertação no subtítulo *Deus e o Diabo na Terra do Sol*);
- diversas metodologias e concepções de construção, formação, pesquisa, sistematização e planejamento participativos, surgidas como uma necessidade para os grupos subalternos perante o desafio de dar organicidade e sustentabilidade a suas lutas, como

- O **Planejamento Estratégico Situacional** (conhecido como PES) de Carlos Matus,
- A **Pedagogia do Oprimido**, de Paulo Freire,
- A **Pesquisa Ação Participativa**, de Fars Borda e outros e
- As metodologias de **Sistematização de experiências** cujo representante mais destacado é o educador peruano Oscar Jara.

É claro que em outros níveis de abrangência encontramos toda uma constelação de outras contribuições para além das aqui assinaladas, mas são estas, sem dúvida, as que, nas últimas décadas do passado século e no início do novo, mais amplamente têm se consolidado como contribuições para a ação e a reflexão de ativistas e indagadores sociais.

Os processos - múltiplos, locais e fragmentários - de que falamos anteriormente, e que acham sua unicidade e historicidade, isto é, sua aura na práxis social de *Nuestra América*, não ocorrem sob um signo determinado, nem crescem à sombra de qualquer bandeira flamejante de clara e definida orientação ideológica, assim como tampouco se dão em espaços pré-determinados das estruturas de participação social. Não. De um modo diferente e em aparência aleatória, vêm ocorrendo em movimentos sociais os mais diversos, de grande abrangência ou de territorialidade estreita e definida, em grupos sem territorialidade específica, como jovens migrantes nos grandes centros urbanos ou pequenas cooperativas de camponeses, com moradores de rua ou grupos de mulheres, em grupos autônomos de homossexuais, mas também em experiências municipais de projetos de governo com participação popular, em projetos desenvolvidos por organizações não governamentais, e mais. Em definitiva, eles ocorrem ali onde brotar quaisquer tipos de organizações que possibilitem, de qualquer maneira, a reflexão sobre o fazer dos

grupos na subalternidade. Seja esta talvez a sua única condição prévia para dali brotar o conhecimento. Têm de comparecer, na vivência, os *nadies*. Entretanto, eles ocorrem num mesmo espaço/tempo determinado: aquele que viemos chamando, não por acaso, de *Nuestra América*, e dos processos de resistência cultural, política, econômica e social que vêm se dando nela desde que o colonizador a nomeou pela primeira vez. Nesse processo, a cada momento e sob condições diversas essas lutas assumiram formas e bandeiras diversas, da luta pela independência ao anti-imperialismo, dos movimentos indígenas ao dos piqueteiros, da luta dos afro-descendentes e a sua resistência cultural à luta pelo reconhecimento das crianças nas ruas como crianças, das organizações de moradores de favelas, *poblaciones*, *villas miséria* ou conglomerados suburbanos aos trabalhadores rurais na luta pela terra. Se revisarmos a história de cada uma das contribuições antes assinaladas perceberemos que suas gênesis estão estreitamente ligadas entre si, tanto no que é relativo a condições e momentos históricos determinantes, quanto, e principalmente, nos elementos que lhes são constitutivos.

[Elementos para uma racionalidade de *Nuestra América*]

Pensar nessas contribuições como produto de um mesmo e largo processo sócio-histórico de lutas em um contexto geopolítico determinado, segundo demonstramos anteriormente, significa, em tese, que podemos procurar nelas antecedentes que apontem no sentido de uma confluência metodológica e/ou epistemológica. Isto é, se falamos de contribuições do pensamento social latino-americano quer dizer que nelas podemos encontrar ao menos alguns dos elementos que constituem este pensamento e definir se existe nele, ou não, uma matriz metodológica ou epistemológica. Acompanhando esse caminho

poderíamos abrir caminho para ulteriores indagações sobre uma racionalidade latino-americana.

Uma primeira questão que salta à luz ao pensarmos nesta perspectiva é o fato destas contribuições serem construtos orgânicos que se elaboram a partir de saberes extraídos do cotidiano das lutas e movimentos sociais, ou bem apontam nesse sentido. Isto é, têm, metodologicamente, um cuidado com a preservação dos saberes comumente negados pelo observador ou pelo educador/professor/instrutor. Já neste ponto se diferenciam, todas elas, da matriz do pensamento clássico. Dessa tentativa de superação da (a) **separação entre sujeito cognoscitivo e objeto cognoscível**, identificada como primeiro elemento constitutivo dessas diversas expressões do pensamento social latino-americano, se desprendem diversos elementos que apontam para a gênese das mudanças epistemológicas implícitas nessas formas do pensamento social, num sentido oposto ao ideal clássico.

O cuidado metodológico com os saberes populares, anteriormente apontado, surge como uma necessidade imposta pela premissa ético-política da mudança. Isto é, a necessidade vivenciada e/ou aceita da superação das condições materiais de opressão impõe a necessidade de uma metodologia, um caminho a seguir¹¹⁸, logo, um tipo de pensamento científico determinado, o que coloca a questão do (b) **papel da utopia e do fazer como base epistemológica**. Isto está na centralidade da pedagogia da autonomia de Paulo Freire e sua crítica ferrenha ao “ensino bancário” que nega o *outro*, ou nas dinâmicas participativas do PES e nas metodologias que busca a pesquisa/ação. E é a isso que se refere

¹¹⁸ “Fazer ciência é um caminhar: o Método (o caminho) cria o tipo de ciência que se possuirá. Não há um método, único, que seja científico. [...] o caminho tomado participa do conhecimento produzido. A maneira de entrar no saber, define um tipo de saber”. Gauthier, 1999: 20, apud, Gonzaga 2005.

o educador peruano Oscar Jará ao dizer que a educação popular, mais do que uma metodologia específica constitui um fenômeno político inegável em todo o continente.¹¹⁹

Mas ao negar o objeto a ser pesquisado ou formado ou organizado ‘de fora’, ao assumir a construção do conhecimento como um diálogo entre sujeitos do conhecimento e ao fazê-lo a partir do imperativo de mudança antes assinalado, coloca-se em questão uma idéia vital para o pensamento social clássico: (c) **a [negação da] idéia da razão e do método como princípio universal, anterior ao objeto a ser conhecido.** Vale lembrar, como demonstramos antes, que esta é uma das bases do axioma de legitimação do saber científico moderno. No dizer do educador popular Guilherme Gonzaga, ao refletir sobre o método a utilizar na sua pesquisa dos saberes dos trabalhadores rurais do MST,

“Se eu pesquiso sujeitos e não objetos, se eu pretendo que esses sujeitos interfiram na minha pesquisa, então não posso, a priori, definir como vou pesquisar, quais os caminhos que vou percorrer, qual técnica vou usar. Melhor seria dizer qual a minha opção epistemológica. Dizer como concebo o conhecimento. Não é uma questão de método, mas de concepção do conhecimento. Qual a opção epistemológica?”¹²⁰

Como não lembrar das palavras do poeta Antonio Machado?,

*“Caminante no hay camino
Se hace camino al andar,
Al andar se hace camino
Y al volver la vista atrás
Se ve la senda
Que nunca se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino,
Sólo estelas en la mar”*

Por certo, falar em poesia em meio a uma pesquisa levanta imediatamente suspeitas sobre a necessária seriedade e circunspeção que o ideal do

¹¹⁹ Cardenal et AL. 1984.

¹²⁰ Gonzaga (2006)

pensamento científico impõe. Entretanto os escritos e a atuação de gente como José Martí, Eduardo Galeano, Pablo Neruda, Octavio Paz, Rubem Dario, Pablo de Rhoka ou mesmo de Manoel de Barros, Julio Cortazar ou Clarisse Lispector, entre tantos outros, nos fazem continuamente suspeitar da arbitrariedade dessa distinção.

Um quarto e fundamental elemento que podemos identificar como decorrência dessa práxis se relaciona à (d) **negação da compreensão do cotidiano como elemento receptor passivo, incapaz de produzir conhecimento**. Esta idéia tinha sua origem, por sua vez, na concepção científica moderna, na delimitação da produção de conhecimento como uma atividade específica e rigorosa, alheia à vida cotidiana e seus critérios, podendo mesmo se opor a estes.

Propomos, assim, a existência de ao menos dois elementos centrais constitutivos da práxis do pensamento social de *Nuestra América* cuja contribuição aparece como de fundamental importância para o processo de abrir as ciências sociais. Um deles mais invisível, no entanto o mais real de todos. O outro, talvez intangível, um espectro, porém o mais combatido no campo das ciências: O saber dos sujeitos na subalternidade e o caráter eminentemente atual e político da utopia como base epistemológica de conhecimento e transformação.

No processo de legitimação e institucionalização desse conjunto de saberes mais ou menos sistematizado, e sobre os quais tem se escrito não pouca teoria, via de regra os debates que os questionam ou defendem enquanto saberes legítimos os apresentam como o produto de pensadores, intelectuais ou cientistas, aos quais

se questiona ora sua ideologização ora sua virtude de pensar a sorte dos pobres da terra. Entretanto, esquece-se que todos e cada um desses saberes, ou na sua grande maioria, surgiram, como disse Oscar Jara¹²¹, “de, para, por e com os que viveram a experiência”. Isto é, são saberes construídos, de uma ou outra maneira, por sujeitos subalternizados, muitos *analfabetizados*¹²², aqueles que chamamos a classe trabalhadora (não só a industrial), os esfarrapados, que Paulo Freire chamou os Oprimidos, Martí “*los pobres de la tierra*”¹²³ e Galeano de “*los nadies*”, os que genericamente denominamos o *povo*, cuja presença adjetivou, apenas em *Nuestra América*, a educação construída a partir do diálogo em busca da libertação de “popular”.

É a partir dessa construção “de, para, por e com” que Paulo Freire descobre o caráter ontológico do diálogo. Para ele, o diálogo não deve ser entendido como uma questão metodológica nem didática, mas compreendida na sua real dimensão ontológica, isto é, constitutiva do ser humano. É nesse sentido que dizemos que vivemos um estado de exceção onde o diálogo contínuo é rompido pela separação entre objeto e sujeito, que tem se constituído no modo em que percebemos o mundo e cuja característica essencial é a colonialidade. Esta ruptura é, por sua vez, a forma que assume a ruptura do fazer social, do contínuo processo de produção da vida pelo ser humano.

Até aqui apontamos como exemplo algumas contribuições do pensamento social de *Nuestra América* ao pensamento social de novo tipo, no que possam significar

¹²¹ Nos referimos à palestra proferida pelo educador peruano em 8 de janeiro recém passado, no Centro cultural da Ligth, Rio de Janeiro, ao abordar o surgimento e a constituição da metodologia de Sistematização de Experiências.

¹²² Utilizamos conscientemente o neologismo *analfabetizados* para nos referirmos a grupos sociais que, para além de não dominarem os códigos da cultura grafocêntrica, possuem saberes e códigos de comunicação simbólica que são negados pela concepção tradicional de uma educação anti-dialógica. Assim, antes de serem alfabetizados, e às vezes para poderem sê-lo, são nesse movimento *analfabetizados*.

¹²³ José Martí no poema Guantamera, imortalizado pela música popular, diz: “con los pobres de la tierra quiero yo mi suerte echar”.

uma abertura das ciências sociais. Levantamos, em seguida, alguns elementos, como construções axiomáticas que rompem, por sua vez, com o axioma de legitimação do saber científico moderno, como forma única de apreender a realidade. Arriscamos apontar aqueles elementos com base de uma racionalidade que seria base do pensamento social de *Nuestra América*.

Podemos apontar, com base na identificação desses mesmos elementos, a tese de podermos achá-los na concepção do Circo Social, seguindo a nossa intuição relatada na proposta deste trabalho. De fato, o **Circo Social**, como concepção político pedagógica com bases metodológica para a ação, se constitui, ou ao menos se perfila, como mais uma dessas contribuições à prática e ao pensamento social da *Nuestra América* que objetiva a mudança social e das matrizes do pensamento moderno eurocêntrico. Isto por se tratar de uma produção teórico/prática (em processo de consolidação) subalterna¹²⁴, que sintetiza, de um modo ou outro, práticas e concepções, inclusive valores e princípios, de diversas contribuições teórico/práticas de *Nuestra América*. Com base nessa argumentação, podemos apontar, resumidamente, os seguintes elementos envolvidos e determinantes do contexto em que surge e se desenvolve

o Circo Social do *Se Essa Rua*¹²⁵:

¹²⁴ Entendemos por produção teórico/prática subalterna aquelas desenvolvidas e legitimadas fora dos grupos sociais e espaços socialmente tidos como legítimos para a produção do conhecimento, como as universidades e diversos centros acadêmicos e de pesquisa, mesmo que com relativos graus de diálogo e/ou interação com estes. É importante ressaltar que no caso da sociedade civil e, dentro dela especificamente das ONGs, encontramos diversos casos de legitimação desse tipo de organização como espaço de produção de conhecimento. Entretanto, isto não se deve ao fato de serem ONGs, ampliando essa legitimidade a qualquer organização não governamental, e sim ao ‘peso simbólico’ dos profissionais e especialistas que desempenham dentro delas e/ou à sua ligação com centros acadêmicos conotados de transferirem assim a legitimidade no desenvolvimento de pesquisas que, em todo e qualquer caso, para este efeito, conservaram os procedimentos metodológicos próprios da forma de gerar conhecimento num sentido escolástico e acadêmico.

¹²⁵ Vale lembrar que estamos nos referindo ao caso específico do Circo Social do Se Essa Rua Fosse Minha, cuja especificidade não reflete a totalidade das práticas nem das concepções do Circo Social como um todo, hoje desenvolvido em diversos lugares do mundo. Embora seja inegável a influência desta sobre outras organizações, notadamente na Rede Circo do Mundo Brasil, esta se dá como troca de saberes e experiências e não determina as outras práticas nem define sua construção teórica. Na RCM-BR existem trabalhos de Circo Social de longa data e trajetória semelhante no seu vínculo com os movimentos sociais, a cultura e a educação popular, como, por exemplo, o da Escola Pernambucana de Circo, no Recife – PE, e a Escola de Eco-cidadania em Juriti – CE, entre outras, bem como experiências que ampliaram significativamente a abrangência do trabalho com Circo Social, como o Instituto Criança Cidadã em São Paulo – SP.

- Ter-se desenvolvido no contexto da Educação Popular, como fato político inegável que contribuiu na formação da maioria dos seus quadros;
- Que muitos dos que passaram pela equipe, bem como parte dos seus dirigentes, tiveram sua formação na militância junto a comunidades eclesiais de base, sendo largamente influenciados pelas concepções e metodologias de trabalho da Teologia da Libertação, embora o trabalho do SER não possua nenhuma conotação especificamente religiosa nem confessional;
- Ter em Paulo Freire e sua Pedagogia da Autonomia um dos seus principais referenciais teóricos para a ação; e mais recentemente,
- Buscar a consolidação de metodologias de planejamento participativo e de pesquisa-ação.

A estes elementos podemos somar a centralidade das formas de expressão da arte e da cultura popular, notadamente do Circo, do teatro popular, com marcada influência do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, e de uma busca direta nas fontes da cultura oral por meio dos contadores de histórias, que recentemente levou ao desenvolvimento do trabalho dos Jovens Griots¹²⁶, que dialogam com os saberes e as histórias da Diáspora Afro-brasileira e da Cultura Ameríndia. A percepção de como estes elementos tomam forma na prática efetiva do projeto político pedagógico do Circo Social do Se Essa Rua, poderá ficar mais clara para a reflexão a partir da descrição de elementos identificados

¹²⁶ Griôt é um termo do vocabulário franco-africano, criado na época colonial, para designar o narrador, cantor, cronista e genealogista que, pela tradição oral, transmite a história de personagem e famílias importantes às quais, em geral, está a serviço. Presente sobre tudo na África ocidental, notadamente onde se desenvolveram os faustos impérios medievais africanos (Gana, Mali, Songai etc.), recebe denominações variadas, dyéli ou diali, entre os Bambaras e Mandingas, guésséré entre os Saracolês, wambabé, entre os Peúles, aoulombé, entre os Tucolores, e guéwel (do árabe qawwal) entre os Uolofes. (LOPES, 2004). Aqui fazemos referência ao projeto do SER – Companhia de Jovens Griôts da Baixada – em parceria com a Casa da Cultura. No programa de apresentação da companhia diz: *“Inspirada nos Griôts africanos a companhia pesquisa contos da mitologia e diáspora Africana no Brasil e recolha de “causos” com anciões das comunidades onde vivem. O objetivo de partilhar as histórias entre crianças, adolescentes e jovens negros e brancos é contribuir para o fortalecimento do imaginário, da identidade e do respeito às diferenças. Além das histórias contadas da “memória afetiva” como na tradição oral, a companhia faz leituras de livros e montagens de espetáculos. A “contação de histórias” é a teia de comunicação e sinergia que integra técnicas circenses, músicas, danças e folguedos de origens afro-brasileira.”*

nela, a partir da nossa observação participante, que realizaremos mais adiante, na PARTE IV.

Os anos de trabalho com arte-educação junto a crianças e jovens de classes populares, no âmbito dos projetos desenvolvidos pelo Se Essa Rua fosse Minha, nos permitiram reafirmar a percepção do imenso potencial criativo dos meninos e meninas das comunidades ou das ruas, ao mesmo tempo em que podíamos constatar a quase nula possibilidade de dar vazão a toda essa criatividade, bem como o não raro preconceito com relação a diversas formas de expressão cultivadas por eles. Do mesmo modo, nossa experiência junto a essa garotada e suas famílias nos mostrou uma realidade totalmente diferente da visão que costuma se ter dos comumente chamados setores '*excluídos*' ou '*carentes*': um enorme potencial humano de criatividade e de valores de pertencimento social permite não apenas a subsistência, mas a resignificação da vida, dando dignidade à vida dessas pessoas. Esta questão adquire enorme importância para a sociedade moderna, perante a crise do processo civilizatório, crise de representações e valores, mas também de deterioro do próprio tecido social, que vem colocando urgentes desafios para intelectuais e governantes. Porém, a importância que apontamos não está dada no sentido de uma busca romântica da cultura dos excluídos, mas porque os saberes dos grupos, culturas e classes sociais na subalternidade, são, na verdade, o anverso da medalha do processo civilizatório e da razão moderna, razão infiltrada não apenas na racionalidade científica como forma única de apreender o mundo, mas no cotidiano das relações e das formas sociais. São o *outro* historicamente inventado pelo pensamento social moderno e seu inseparável viés de colonialidade.¹²⁷ E a colonialidade é, enfim, o lado obscuro de uma ciência cujo *ethos* inventa e no mesmo movimento nega o *outro*, é a cara oculta de uma ética que se impõe o

¹²⁷ QUIJANO, in LANDER, Op. Cit.

dever moral de civilizar e modernizar esse *outro*, é a miséria e devastação intrínsecas à riqueza e grandeza dos poderosos, é o avesso da modernidade.

PARTE IV**AURA, CULTURA POPULAR E O LUGAR DA TRADIÇÃO EM BENJAMIN
E MARIÁTEGUI**

**para além da reprodutibilidade técnica no fazer das culturas
subalternizadas**

[Circo, tradição e a função ético/política da arte]

A relação com diferentes segmentos do fazer artístico circense, em espaços como a Câmara Setorial de Circo, Festivais e Encontros, tem instigado diversos questionamentos com relação ao papel da arte, do julgamento estético e do lugar que ocupa ou deveria ocupar a tradição no nosso fazer. Devemo-nos assumir como um fazer totalmente novo e dissociado da tradição? Qual o lugar da arte e da cultura popular numa prática artística engajada? Como conjugar os elementos do espetáculo com as questões ético-políticas do fazer dos grupos de Circo Social? De que maneira, numa prática circense que frisa o papel político e transformador contido na arte, questões como essas adquirem importância na reflexão criativa, toda vez que as ações do Circo Social não poderiam se restringir a uma instrumentalização das técnicas circenses para fins ditos “sociais”, sem cair numa concepção assistencialista que reifica e nega o potencial criativo dos jovens das classes populares.

Estas questões nos levam a desenvolver algumas reflexões em torno tanto da cultura popular e da arte e seu papel na sociedade capitalista moderna e contemporânea. Estando o circo inserido tradicionalmente no contexto da cultura popular, de onde se alimenta para criar e recriar seus espetáculos e onde encontra seu público preferencial, cabe se perguntar de que maneira as

transformações no modo de produção material e simbólico na sociedade capitalista têm afetado esta particular forma de criação, assim como pelo lugar da tradição e dos novos modos de fazer arte hoje num contexto das classes populares, transformações estas que são, em parte, determinadas e determinantes de formas estéticas particulares.

Para situar esta questão revisaremos os conceitos de valor estético como produções simbólicas atreladas a processos sociais historicamente desenvolvidos. Utilizaremos o conceito de aura para refletir sobre o papel da tradição na obra de arte e no fazer artístico, e as categorias de *valor de exposição* e *valor de culto* da obra de arte para definir sua função social e sua relação com as formas de produção de cada período histórico, aportados pelo pensador alemão Walter Benjamim. Em tempo, levantaremos uma tese com relação à função da aura e da tradição na cultura popular nos países ditos periféricos, refletindo no desenvolvimento da cultura no contexto da subalternidade, e face às transformações no modo de acumulação ocorridas na sociedade capitalista e sua incidência na totalização do valor de exposição da produção artística.

Para este efeito realizaremos um paralelo com a perspectiva colocada pelo pensador peruano José Carlos Mariátegui, que, embora próximo ao pensamento de Benjamin¹²⁸, principalmente pela sua compreensão do marxismo a partir de uma crítica às leituras positivistas - que no dizer de Michel Löwy os insere na linhagem de um romantismo revolucionário - assume uma postura em aparência oposta da benjaminiana com relação ao papel da tradição nas questões referentes à arte e a cultura. Sendo a prática específica denominada

¹²⁸ LOWY, (2002 e 2005).

Circo Social o ponto de partida das nossas reflexões, é de fundamental importância atentar para a relação estético/política no sentido de trabalhar com base em teses que possam dar conta da função social do objeto estético na sociedade nos dias de hoje. Do mesmo modo, o paralelo traçado nos permite ampliar esse debate partindo da perspectiva das culturas populares subalternizadas.

[Reprodutibilidade técnica]

Para compreender as teses propostas por Benjamin é importante destacar que o seu conceito de história rejeita profundamente qualquer leitura evolucionista desta (inclusive as leituras evolucionistas/positivistas da obra de Marx, muito presentes na época em que escrevera seus artigos). Ele prefere trabalhar com o conceito de *salto original*, segundo o qual algo inexistente passa a existir, por ruptura num processo dialético e ainda acredita que um fragmento singular não deve ser pretensamente explicado baseado na sua inserção num amplo fluxo histórico, posto que cada singularidade possui uma significação universal própria referida à nossa vida, contrariando claramente as concepções lineares do tempo histórico: “*Nossa vida é um músculo que tem força suficiente para contrair o tempo histórico na sua totalidade*”¹²⁹.

O ponto de partida de Benjamin é que podemos diferenciar a reprodução *essencial* da obra de arte da sua reprodução técnica. Enquanto a primeira foi sempre praticada por discípulos e mestres, assim como por terceiros interessados no lucro, a segunda vem se desenvolvendo ao longo da história de maneira crescente. Pode-se identificar o tipo de reprodução *essencial* na transmissão de saberes dos chamados mestres populares, entre os que encontramos os mestres de Jongo, os Griòt's da tradição afro brasileira e o

¹²⁹ BENJAMIN, Walter apud KONDER, 1998, p. 66

modo de transmissão de saberes no circo tradicional, entre tantos outros. No modo de reprodução técnica encontramos, ao longo da história, a xilogravura e a litografia, que nivelam as artes com a imprensa; a fotografia, que emancipa pela primeira vez a mão do processo de reprodução técnica situando o processo de reprodução de imagens no mesmo nível da palavra. Até chegar ao cinema, que contém a fotografia assim como a litografia continha o jornal ilustrado, e na reprodução do som, na virada do século XIX ao XX. Deste modo a reprodução técnica conquista, não só a possibilidade de reproduzir e transformar todas as formas da arte tradicional, como passa a ocupar *um lugar próprio entre os procedimentos artísticos*. As artes cênicas, como o teatro e o circo, não estão livres deste processo de transformação, com a introdução de diversas técnicas do espetáculo e com a crescente escolarização da transmissão técnica dos conhecimentos artísticos. Este ponto será desenvolvido mais adiante.

[Autenticidade e Destruição da aura]

Na unicidade da obra de arte vive sua história, afirma o filósofo frankfurtiano. A sua história compreende desde sua estrutura física e transformações no decorrer do tempo, até as relações de propriedade das quais fez parte. A partir desse postulado Benjamin define a autenticidade de um objeto como *a quintessência de tudo que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, da sua duração material até o seu testemunho histórico*¹³⁰. O aqui e agora da obra de arte autêntica é definido como sua **aura**. Ao ser reproduzida, perde-se junto à materialidade da obra de arte também o seu testemunho histórico. No dizer de Benjamin, na era da reprodutibilidade técnica o que se atrofia é a sua aura. Ou seja, a reprodução técnica de um objeto o desvincula da sua tradição.

¹³⁰ BENJAMIM, 1993. Pág. 168

Para embasar o conceito da destruição da aura, Benjamin parte da premissa de que a forma de percepção das coletividades humanas se transforma através de grandes períodos históricos como seu modo de existência. Especificando a definição de aura como uma singularidade espaço-temporal, como “*a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja*”¹³¹, parece ficar mais claro de que maneira e quais fatores sociais condicionam o declínio da aura. Com efeito, nos é hoje fácil constatar na difusão e intensidade da cultura de massas¹³² a apaixonada preocupação por fazer as coisas ficarem mais próximas, assim como a tendência à superação dos fatos através da sua reprodução. Isto último adquire hoje níveis extremos com a superexposição da informação na mídia, totalmente desvinculada do seu invólucro, descontextualizando fatos e situações. Porém, este fenômeno se faz também extensivo a todo tipo de bens de consumo e objetos de arte. A posse da cópia, a imagem, ou melhor, a reprodução do objeto é hoje indiscutivelmente mais importante do que a própria existência do objeto autêntico. Na reprodução associam-se a transitoriedade e a repetibilidade. Benjamin reconhece uma nova forma de percepção caracterizada pela extração do objeto do seu invólucro, pela capacidade de reconhecer “o semelhante no mundo” a ponto de, através da reprodução, conseguir fazê-lo no fenômeno único¹³³.

[Ritual e política]

Como exposto anteriormente, “a unicidade da obra de arte é idêntica à sua inserção no contexto da tradição” e a cada grande período histórico

¹³¹ Pág. 170

¹³² Vale lembrar que usamos aqui o conceito de “cultura de massas” no sentido dado pela escola crítica de Frankfurt, referido à indústria do entretenimento e seus mecanismos de fruição por parte do povo e não à cultura popular, embora consideremos que em alguns autores frankfurtianos ocorra esta confusão, subordinando a produção artística popular ao lugar de uma expressão alienada e/ou funcional aos interesses de mercado. Todavia, preferimos manter o conceito enquanto estivermos nos referindo às idéias expostas por Benjamin, preservando a localização das suas reflexões em um contexto histórico determinado.

¹³³ Op cit. Pág 170

corresponde, é claro, uma particular forma de perceber a sua tradição. Segundo o peruano José Carlos Mariátegui,

“no envejecen únicamente las formas políticas de una sociedad y una cultura; envejecen también sus formas artísticas. (...) A mi, verbigracia, un cuadro de Botticelli me impresiona y place mucho más que un cuadro de Rafael. Se hubiese nacido hace cien años me hubiera acontecido lo contrario”¹³⁴.

O culto era a forma primitiva da inserção da obra de arte na tradição. Assim, as primeiras obras de arte, embora não reconhecidas como tais pelos membros dessas comunidades estavam a serviço de um ritual mágico ou, posteriormente, religioso. Benjamin coloca a indissolubilidade da função ritual da obra de arte da sua forma de ser aurática. Pode-se reconhecer o fundamento teológico intrínseco da obra de arte autêntica nas formas mais profanas do culto ao belo, surgidas na Renascença, e vigentes até hoje. O surgimento da fotografia abala as estruturas da arte, o que a leva a reagir com a doutrina da arte pela arte, o que é, de fato, uma teologia da arte, gerando, por sua vez, a doutrina da arte pura, que seria uma teologia negativa da mesma. O importante disso tudo é a constatação de que, com a reprodutibilidade técnica, a obra de arte se dissocia, pela primeira vez e de maneira crescente, da tradição. A obra de arte reproduzida passa a ser uma obra criada para sua reprodução.

Além de exemplos como o da fotografia e da indústria cinematográfica, podemos constatar hoje a ampliação destes conceitos a quase todas as formas da percepção do sujeito contemporâneo, de uma forma que, embora prognosticadas por Benjamin, provavelmente não imaginadas neste alcance. Com efeito, e à maneira de exemplo, constatamos a forma em que a indústria fonográfica não

¹³⁴ MARIÁTEGUI, J. C. *Tópicos de Arte Moderna*, artigo publicado originalmente *Mundial*, Lima, 22 de Março de 1930, e compilado no livro “El artista y la época”, Lima: Editorial Amuta, 14ª Edição, 1990.

só tem possibilitado a geração de estilos nos quais todo o processo de produção passa por técnicas de reprodução em série, sem manter, os artistas, em momento algum, contato direto com o consumidor destes produtos, aparecendo assim um tipo de artista que jamais sai do seu estúdio (fenômeno este que independe do caráter popular ou mais restrito do estilo em questão) como, e o que é muito mais significativo, tem feito com que a nossa seja uma época em que a “música em si” está associada intrinsecamente à imagem do suporte técnico da sua reprodução. Poder-se-ia dizer que provavelmente o nosso século será lembrado no futuro como a época em que a música era, para a maioria das pessoas, aquilo que vinha dentro de esferas de plástico. Se restarem dúvidas quanto à extensão e o alcance desta mudança na forma de percepção das massas, está aí toda a obra de Andy Warhol, dentre tantos outros, gerando novos estímulos à percepção e reivindicando o direito à reprodução dos elementos do cotidiano, nos idos de 1960 e as perturbadoras e aceleradas estéticas da MTV nos 80's, hoje extrapoladas às mais diversas áreas, inclusive à educação. Benjamin salienta que, desde que os critérios de autenticidade não são mais aplicados à arte, a sua função social muda profundamente. Se a sua função não é mais ritual, é política. Surge então a questão da relevância estético/política da relação dialética existente entre o valor de culto e o valor de exposição.

[Valor de culto e valor de exposição]

Assim, propõe-se uma análise da história da arte a partir do estudo da importância conferida a cada um destes pólos nos diferentes períodos históricos. Podemos conferir assim a relação dialética entre as duas. Ambas, faces de uma mesma moeda que, ao expor uma ao sol, esconde, necessariamente, a outra. Fortemente ligadas ao rito, as obras de arte nos

primórdios guardavam no ser ocultas parte importante da sua essência como tais. Só na medida em que se emancipam do seu uso ritual, aumentam as possibilidades de serem exibidas¹³⁵. O filósofo alemão faz um enunciado que, de prognóstico salta aos nossos olhos de novo século transfigurado num caráter quase profético, com um cariz apocalíptico que com certeza ele não previa. Ao colocar que a mudança de pólo produzida na nossa era é radical a ponto de ser comparada à produzida na pré-história, diz:

“Com efeito, assim como na pré-história a preponderância absoluta do valor de culto conferido à obra levou-a a ser concebida em primeiro lugar como instrumento mágico, e só mais tarde como obra de arte, do mesmo modo a preponderância absoluta conferida hoje ao seu valor de exposição atribui-lhe funções inteiramente novas, entre as quais a “artística”, a única de que temos consciência, talvez se revele mais tarde como secundária.”¹³⁶

Na visão benjaminiana uma destas novas funções, a que viria a assumir a preponderância, seria a função política, num sentido transformador, revolucionário, e vemos que a leitura é válida, especialmente se feita na Europa dos anos de 1930 a 50, porém, na nossa avaliação, não se projetou no sentido esperado. Conserva-se sim o sentido revolucionário da transformação radical do modo de percepção, no entanto determinado por uma revolução não esperada nem prevista naquele momento: a revolução capitalista que transformou, nas últimas três décadas do recém passado milênio, a forma de acumulação de capital¹³⁷, operando profundas transformações na forma de percepção, circulação e consumo das produções artísticas e da cultura de um modo geral nas sociedades capitalistas. Este é um fator central para compreender a relação deste processo de transformações com relação às produções culturais e

¹³⁵ Idem, Pág. 173.

¹³⁶ Idem.

¹³⁷ Refiro-me à transformação do modo de acumulação de capital industrial, que tinha como referente político estrutural o estado- bem estar, vigente até a crise do petróleo nos 70's, para o modo de acumulação de capital especulativo, que impôs seu referente ideológico: o neoliberalismo. Ver CHAUI, 1999. ver também MOULIAN, 1997.

artísticas dos países e grupos sociais na subalternidade num contexto de globalização. Hoje, esta função nova e superior, ou preponderante, é dada pelas formas de inserção adotadas pelos fluxos do mercado. Unívoco e onipresente, o *mercado* impõe sua dinâmica à relação do indivíduo com todos os elementos da sua realidade social. Assim, uma obra de arte é avaliada justamente pelo seu grau de exponibilidade, segundo critérios e condições sociais determinadas, ou seja, pela capacidade de ser comercializada. É claro que a sociedade atual é complexa e multiforme demais, porém a forma generalizada de percepção das massas aponta indubitavelmente nesse sentido. Com efeito, é clara a preponderância da reprodução de espetáculos cênicos para sua tele-difusão, determinando em grau cada vez maior a estética e os critérios de exponibilidade dos próprios artistas em cena. Não é raro encontrar hoje situações onde a própria possibilidade de sucesso ou fracasso de uma peça teatral dependa de seus atores pertencerem a elencos de tele-novelas de grandes redes de televisão, situação que se repete, embora em menor grau, inclusive no circo. Por outro lado, é também dado fazer uma análise das práticas artísticas, suas técnicas e propostas estéticas dos espetáculos em questão a partir desta ótica, no sentido de perceber o grau em que elas conservam modos de produção artística ligados à tradição.

Para Mariátegui, pensador contemporâneo de Benjamin, “a arte encontra-se num período de modas”¹³⁸. A função última e indiscutível da obra de arte na cultura de massas na sociedade pós-industrial é a de ser vendável. Do contrário carece de significação suficiente e aparecerá incompreensível aos olhos do, digamos, consumidor. Contudo, estas forças encontram-se ainda hoje em constante luta decorrente da sua relação dialética. Benjamin constatou na sua

¹³⁸ MARIATEGUI, op cit.

época o recuo do valor de culto em todas as frentes, diante do valor de exposição, verificando como ele se refugiou no culto da saudade. Efetivamente, o tema predileto das primeiras fotografias era o rosto humano, “*A aura acena pela última vez na expressão fugaz de um rosto, nas antigas fotos. É o que lhes dá sua beleza incomparável e melancólica*”¹³⁹. E até os nossos dias parece refugiar-se numa espécie de romantismo melancólico com que assumimos a relação entre os objetos e a memória. A mesma memória que Proust acreditava se achar escondida neles. Podemos observar este fenômeno na forma, criticada e reverenciada, com que as famílias circenses e também alguns importantes pesquisadores¹⁴⁰ se referem ao chamado Circo Tradicional. Aquilo que, de modo pejorativo, muitos criticam como atitude romântica, consiste de fato em uma manutenção do culto à memória e à saudade: há nas apresentações circenses dos pequenos circos-família, que fogem teimosamente às imposições do *show-bussines* e seus critérios de eficácia, um modo de ser aurático do circo brasileiro de hoje. Segundo veremos mais adiante, as implicações políticas e estéticas deste fenômeno são inestimáveis. Resta se perguntar pela função política da aura na obra de arte e pelo papel da tradição, que definirão o lugar de tal atitude ‘romântica’.

[Perda ou transfiguração da aura]

Talvez possamos constatar esta relação num nível de percepção muito íntimo, aparente no dia-a-dia. Por exemplo, quando somos encorajados por alguém a mandar aquela velha bolsa ao sapateiro para passar por um processo de transformação que irá deixá-la “feito nova”, sentimos intuitivamente que “algo” se perderá. Porém, nem sempre esta sensação alcança algum modo de representação. Ao voltar do sapateiro a bolsa não é mais a mesma. Temos a

¹³⁹ BENJAMÍN, Op. Cit. Pág. 174.

¹⁴⁰ Ver CASTRO (2006) e o site de pesquisa em circo www.pindoramacircus.com.br organizado pelas pesquisadoras Verônica Tamahoki e Erminia Silva.

clara impressão de que com as rugas, os cortes, as sujeiras e marcas de todo tipo, inscritas nela através dos anos, fora embora também a própria essência do vivido e que se mantinha, de alguma estranha maneira, contida nesse particular modo de ser própria. É como se a cada fenda restaurada fosse enclausurado um pouco da historicidade do objeto pessoal. Na verdade, o que é oculto é o modo de ser aurático da bolsa. Esta sensação é quase tão forte quanto a sentida ao perdermos o objeto pessoal e recebermos de consolo outro “igualzinho” e, melhor, totalmente novo. Todo o sentido prático e utilitário do objeto é recuperado, porém, a sua aura perde-se junto com o original.

Este exemplo, que é ao mesmo tempo uma metáfora, poderia ser extrapolado para toda a sociedade. Por exemplo, no que diz respeito à construção de um discurso “tecnificador” das atividades sociais do homem. O mesmo discurso que nega as ideologias em prol de uma política guiada estritamente por raciocínios de eficácia. Este discurso é baseado na idéia de uma sociedade monolítica, de estrutura invariável, despida de conteúdo histórico¹⁴¹, ou seja, livre da carga pesada da memória. Um bom exemplo disto está no estudo da sociedade chilena feito pelo sociólogo Tomás Moulian, no qual, ao fazer uma análise da crise política das democracias neoliberais, descobre um esvaziamento aurático nas estruturas do poder:

“Despojada de historicidad, restringida a una reproducibilidad no deliberativa, la política se consume en la lucha por un poder que no aparece relacionado con una disputa por fines. Un poder que aparece particular, privatizado, sin referencia a lo universal. Por ello que la política que reniega de las ideologías pierde el aura y el vacío se llena fácilmente con la idea de corrupción.”¹⁴²

¹⁴¹ Estas idéias são defendidas, entre outros, em FUKUYAMA, Francis *The end of history and the last man*. New York: Free Press, 1992, mas são parte da base do axioma legitimador do pensamento científico moderno, que permeia o cotidiano das sociedades capitalistas.

¹⁴² MOULIAN, Tomas. Op. Cit. Pág. 63.

O próprio Benjamin coloca a questão da crise da democracia liberal como uma crise nas condições de exposição do político profissional. O deslocamento do político do seu “habitat natural”, a Câmara, onde ele representa perante o seu público, o coloca numa situação semelhante a do ator de cinema. Este se representa a si mesmo diante dos veículos de comunicação. Opera assim uma metamorfose do modo de exposição pela técnica da reprodução, fazendo valer a situação de teste¹⁴³, como no esporte e no cinema, na qual vencerá o mais “mostrável”, sob certas condições sociais que permitam a aceitação e compreensão por parte das massas: *“Esse fenômeno determina um novo processo de seleção, uma seleção diante o aparelho, do qual emergem, como vencedores, o campeão, o astro e o ditador.”*¹⁴⁴

É clara a preocupação do Benjamin com a utilização que o fascismo, de caráter intrinsecamente populista, faz desta potencialidade do cinema sob o modo de produção capitalista, assim como da maneira em que este processo afeta as democracias. Mais claro ainda é o paralelo, por ele feito, entre o capital cinematográfico e o fascismo. Ambos extraem do povo, em benefício de uma minoria de proprietários, a inquebrantável aspiração por novas condições sociais. A exploração capitalista do cinema subtrai-lhe o caráter revolucionário ao transformá-lo no culto ao astro e, principalmente e através deste, ao tirar do homem moderno a possibilidade de ver-se reproduzido, reduzindo a participação das massas a construções ilusórias que têm como fim corromper e falsificar o interesse original destas pelo cinema. Este interesse seria, em última instância, o interesse pelo próprio ser, logo, na consciência de classe. Por outro lado, é curioso comprovar como hoje em dia, graças à utilização capitalista de

¹⁴³ Para melhor compreender este ponto, ver “cinema como teste” in Op. Cit. Pág. 177

¹⁴⁴ Idem Pág. 183. o sublinhado é meu.

avanços tecnológicos como a televisão, as artes têm passado por uma espécie de processo de “cinematografização”. Isto é, por um processo em que através da reprodutibilidade técnica, arte e artífice passam a integrar uma superexposição conduzida ao culto da personalidade desvinculada, gerando estilos, os que hoje povoam hegemonicamente os veículos de difusão, cujos atributos essenciais serão atributos de competência, segundo condições sociais determinadas, no sentido de serem “mostráveis” ou, como fora colocado antes, vendáveis. Podemos achar um exemplo ao pensarmos o caso do papel atribuído à música popular na mídia. Desta maneira, poderíamos dizer que nesse caso há uma utilização num sentido fascista. Não pelo caráter mercantil, pois este responde às atuais condições de acumulação, mas, pela sua intenção de transmutar a historicidade, tradição e unicidade, ou seja, a aura da música popular em um emaranhado ilusório que aponta para a alienação das massas através do culto à imagem e à fugacidade, esvaziando completamente a obra do seu sentido histórico e até ritual. Em outras palavras, um avanço em todas as frentes e no modo da nossa percepção da obra de arte e da cultura, do valor de exposição sobre o valor de culto.

Um outro exemplo talvez paradigmático dessa transmutação da historicidade (memória negada), tradição e unicidade por meio de critérios de mercado de exponibilidade, no sentido antes assinalado, é o do discurso midiático construído em torno do *Cirque du Soleil*: a idéia de um ‘circo novo’ construído sob atributos de eficiência segundo condições sociais determinadas que negam o processo de produção material e artística da tradição circense. De fato, a novidade trazida pela trupe canadense consiste justamente na *cinematografização* do processo de produção de espetáculos e na sua tele-

difusão à escala mundial, junto ao discurso *tecnificador*. Não precisamos dizer que o processo apontado não responde a nenhum tipo de intencionalidade por parte da Trupe canadense, nem diz relação à sua qualidade expressiva. De fato, a mundialização do processo de produção artístico desenvolvido pelo *Cirque du Soleil* constitui um fenómeno de integração das mais diversas culturas que, sem dúvida, merece um estudo mais aprofundado.

[Transfiguração e resgate da aura da cultura popular]

De repente, aparece diante de nós o carácter revolucionário e essencial da aura de um modo diferente ao encontrado em Benjamin: a *transmutação* da aura. Com efeito, vimos como na primeira metade do século a necessidade de politizar a arte, em contrapartida à estetização da política num sentido fascista, levou Benjamin a advogar pela reprodutibilidade e pela eliminação do conceito de originalidade. Da mesma maneira, na virada do século XXI nos é colocado, pelo avanço do neoliberalismo em todos os campos da cultura, o imperativo de reconstruir a aura da arte popular como a constatação de que há vida fora das fronteiras do mercado. Há uma história, uma tradição, um momento único contido em cada evento da arte popular e negado pelo culto ao astro, ao *pop-star*, montado pela mídia. Empurrados contra o espelho desfigurador do mercado, condenados culturalmente ao mito de Dorian Gray, buscamos uma âncora que nos permita navegar, sequer, sobreviver na vertigem mutante da cultura global de mercado. Essa âncora, embora a metáfora nos leve muito perto da imagem de ‘raiz’ ou ‘resgate’, encontra seu élan na aura da produção cultural das classes populares, na cultura popular que sobrevive em vilarejos e subúrbios dos ditos países periféricos, como parte da memória viva de um povo. Memória negada pela cultura dominante.

Entretanto, é este um ponto extremamente delicado se não se quer cair em romantismos essencialistas ou ufanistas. Há uma compreensível tendência pela procura de *raízes* no contexto de um mundo globalizado que parece absorver as múltiplas produções simbólicas, subalternizando-as à lógica de um suposto multi-culturalismo des-historicizado, cujo marco geral é dado pela idéia de uma neutralidade insulsa que opera, de fato, como uma gigantesca máquina de pasteurização do fazer dos povos e grupos na subalternidade. É a idéia da igualdade global, igualdade ao modelo que nega ou subalterniza a diversidade. Falar em aura do fazer popular significa caminhar num sentido diferente, em particular para a cultura popular. Tratar-se-ia de descobrir a aura contida, mesmo que transmutada ou oculta, nas formas atuais da arte popular. De encontrá-la não somente nas formas “puras”, tão prezadas pela visão do Circo Tradicional, para seguir o exemplo apontado, mas, e também, nas trupes de rua, no circo social, nos grupos de circo teatro, enfim em todas as expressões que se abrem passo fora do alcance dos holofotes e dos grandes salões. Esta ação seria radicalmente alheia a critérios de eficácia e competência, pois estes são critérios surgidos da utilização das técnicas de reprodução a serviço de interesses particulares, dentro de uma lógica capitalista de mercado, mas com alicerce no valor de exposição enquanto direito do povo a se reconhecer na sua própria expressão artística, que reflete e contém sua historicidade e, no mesmo movimento dialético, no valor de culto a essa história contida na obra de arte popular. Porém, o caráter político da tarefa parece ser implícito, não explícito. A questão, hoje, não seria, assim, a politização da arte no intuito de torná-la mais eficaz.

A grande mídia, quintessência da era da reprodutibilidade exposta, é hoje veículo privilegiado que transmite a imagem da cultura e do fazer artístico popular no mesmo movimento que a oculta, enquanto reordena seus valores éticos e estéticos sob critérios próprios que determinam o que é mostrável e de que modo pode sê-lo. Com efeito, quando vemos nela o fazer artístico e cultural dos pobres, o que costumamos ver, longe de serem pontes de aproximação real e comprometida, são imagens dissociadas do processo de sua elaboração e do significado último que possuem para o grupo que as produziu, apresentadas dentro de um contexto construído por um discurso cujos objetivos, interesses e pertinência, pouco ou nada têm a ver com o fato exposto aos telespectadores.

Porém, a história de cada expressão artística popular brasileira é a história das lutas, dos conflitos das relações sociais que a implicaram. A ela e à comunidade que lhe deu origem. Essa história secreta do povo brasileiro vive nas expressões da sua cultura popular. Assim, a militância pelo resgate da tradição popular regional num momento de globalização dos modos de produção e percepção capitalistas, não no sentido de encará-la como uma espécie de peça de um museu vivo, mas no de resgatar sua aura de uma forma vívida, significa resgatar o que há de mais revolucionário na resistência cultural. Significa lutar pelo direito à diversidade cultural, base inegável de qualquer projeto social, artístico e cultural verdadeiramente democrático.

A idéia da transfiguração da aura da obra de arte, isto é, da extração da sua historicidade potenciando, através da sua reprodutibilidade técnica, o culto à imagem vazia da sua reprodução e a sua utilização num sentido fascista, torna-se uma importante ferramenta, pois nos permite compreender que a esse

conceito negativo da aura corresponde também uma contrapartida positiva, no novo contexto globalizante: a aura como elemento essencial da historicidade e unicidade de um grupo cultural subalternizado, como potência de afirmação e negação da identidade. Negação do que somos, no sentido de uma cultura “folclorizada” e restrita a um suposto passado pré-industrial; e afirmação de que somos a partir do momento em que fazemos. E fazemos de uma determinada forma que muda, porém conservando o modo de ser aurático das nossas tradições, isto é, a forma de ser hoje, aqui e agora das histórias dos povos. Significa para o pesquisador comprometido assumir a necessidade de “escovar a história a contrapelo”, pois

“todo aquele que, até hoje, obteve a vitória marcha junto no cortejo de triunfo que conduz os dominantes de hoje [a marcharem] por cima dos que, hoje, jazem por terra. A presa, como sempre de costume, é conduzida no cortejo triunfante. Chamam-na bens culturais. (...) Sua existência não se deve somente ao esforço dos grandes gênios, seus criadores, mas também, à corvéia sem nome de seus contemporâneos. Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. E, assim como ele não está livre da barbárie, também não o está o processo de sua transmissão, transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro.”¹⁴⁵

É, sem dúvida, nesse sentido que Walter Benjamin se insurge contra a tradição quando, em pleno apogeu da Alemanha nazista, escreve seu célebre texto sobre a obra de arte na era da reprodutibilidade técnica (em que coloca estas teses). Era contra a tradição contida na Cultura com C maiúsculo, herdeira da longa tradição que dera origem a arte com nome e sobrenome que habita os grandes salões a que buscava superar-lhe o sentido religioso e subverter-lhe o político.

Entretanto, e apesar dessa História, com H maiúsculo, à qual Benjamin faz referência, dessa “História dos vencedores”, aquela corvéia sem nome vinha

¹⁴⁵ Walter Benjamin, em suas teses *Sobre o conceito de história*, se pergunta e responde, “com quem, afinal, se identifica o historiador do Historicismo? A resposta é, inegavelmente: com o vencedor. Ora, os dominantes de turno são os herdeiros de todos os que, algum dia, venceram. A identificação afetiva ocorre, portanto, sempre, em proveito dos vencedores de turno.” BENJAMIN, Walter, TESE VII, apud LOWY, 2005. pág. 70.

também criando e fazendo arte a contrapelo do que a História com maiúscula registrou ou registrou não como obra de artistas, mas de anônimos artífices e artesãos.

[o lugar da aura a partir da diferença colonial]

Assim, nossa perspectiva quanto à função da aura é diferente, não por considerarmos errada a postura de Benjamin com relação à tradição, mas por termos diante de nós não apenas um contexto histórico diferenciado senão, e principalmente, por estarmos falando a partir de lugares diferente, de uma história construída na diferença colonial. Nesse sentido, o nosso pensamento com relação à tradição se aproxima da visão de Mariátegui. Para o pensador peruano a tradição é viva e móvel. É nesse entendimento que afirma,

“criam-na [a tradição] os que a negam para renová-la e enriquecê-la. Matam-na os que a querem morta e imóvel, prolongamento do passado num presente sem forças, para nela incorporar seu espírito e nela transfundir seu sangue.”¹⁴⁶

Pensando a tradição como patrimônio e continuidade histórica, Mariátegui sentiu-se tentado a escrever uma tese revolucionária sobre a tradição, diferenciando-a da concepção aprisionadora do conservadorismo tradicionalista e entendendo que “*a tradição é particularmente invocada, e até ficticiamente monopolizada, pelos menos capazes de recriá-la*”; convencido de que os verdadeiros revolucionários não procedem nunca como se a história tivesse começado com eles. Considerar o contexto e a trajetória de Mariátegui aponta para um possível sentido da sua postura perante a tradição. Com efeito, seus textos engajados sobre o então emergente movimento feminista, seu conhecimento profundo da realidade indo-americana somado à defesa ardorosa do seu caráter constituinte somado a uma militância junto ao proletariado

¹⁴⁶ MARIATEGUI, 1990.

peruano que o leva a fundar o Partido Socialista Peruano – PSP e a contribuir na fundação da Confederación General de los Trabajadores – CGT, podemos pensar que ao olhar para a tradição, Mariátegui tinha em mente os grupos, povos e classes na subalternidade. Com efeito, Mariátegui, contra os seus críticos da Internacional Comunista, que viam o processo revolucionário em etapas, estava convencido da possibilidade da construção de um Socialismo que tivesse como ponto de partida as tradições comunitárias do campesinato indígena.

Assim, por sua vez, é contra a tradição reificada, usurpada pelo conservadorismo, que se insurge Mariátegui, mas também contra a idéia de que os revolucionários são apenas iconoclastas. E o faz porque a partir do seu lugar, a América crioula e indo-americana, mestiça e negada na sua memória, ele luta pela importância da tradição de um modo vivo, no sentido apontado por nós como aura transfigurada, isto é, como a quintessência da historicidade da lutas dos povos e grupos na subalternidade que se mantém viva no seu fazer hoje.

Nesse sentido, o conceito de aura adquire para nós um valor particular ao falarmos das culturas populares e ao falarmos da importância de referenciar nossas práticas sociais ao pensamento social de *Nuestra América*. Há não muitos anos atrás era uma verdadeira heresia referir-se às expressões populares como Arte, merecedora de análises estéticas. Hoje, graças aos estudos pós-coloniais em voga na intelectualidade européia, aos Estudos subalternos da Índia e de intelectuais africanos, e às contribuições para um pensamento não eurocêntrico de longa tradição em *Nuestra América* (Mariátegui, Martí, etc.), mas que possui recentes e grandes contribuições

(Quijano, Dussel, Ribeiro), podemos apontar com clareza e sem temor de equívocos: há mais do que opressão e resistência estéril na subalternidade, mas uma cultura que tem sua história, sua tradição, bem como um fazer contínuo, onde a aura aparece como a chama que alimenta o novo a partir do velho. Tratar-se-ia de atender ao saber dos *nadies* de que nos fala Galenao, de ver como, perante os nossos olhos cegos de saber e arrogância, eles se tornam *alguéns*¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Me refiro aqui ao poema “los nadies” citado no capítulo sobre o pensamento social de Nuestra América, no presente trabalho “(...) *Que não fazem arte, mas artesanato; Que não praticam cultura, mas folclore; Que não são seres humanos, mas recursos humanos; Que não têm rosto, mas braços (...)*”.

PARTE V

Da rua ao Circo, 2ª aproximação

“como fazer, pois, para estudar a história? Devemos nos limitar aos fatos que são fecundos em termos de consequências? Mas, no momento em que tais fatos nascem, como se faz para saber sua fecundidade futura?”

Antonio Gramsci, Temas de cultura, como estudar história? Cadernos do Cárcere.

V.I - “Estender o Arame, amparar a Travessia e Orientar o Salto”

[duas noites na subalternidade subvertida pela aura da arte popular]

Pensando na relação entre a dupla consciência e o pensamento liminar, de que fala Mignolo (2000), lembrei de uma noite de verão em Recife, na Praça de São Pedro, em uma Terça Negra¹⁴⁸. Estava em Recife para participar de um Encontro de educadores da Rede Circo do Mundo Brasil, ciceroneado pela Escola Pernambucana de Circo. Passei aquela noite pulando ao som dos tambores africanos, animados nas mãos destes particulares brasileiros negros pernambucanos. Os corpos, a cidade iluminada, o suor, o povo reunido em sacra comunhão em torno ao batuque ancestral me fizeram pensar e sentir muitas coisas. Pensar, por exemplo, na crueldade de uma sociedade que tira dos seus filhos o que de mais rico possuem, submetendo-os à repetição compulsória das técnicas de produção alheias, esvaziando os corpos da voluptuosa e subversiva vida que, às vezes, ainda ecoa nos cantos ancestrais. Assim, aquela noite me fez pensar de que maneira essa liminariedade do pensamento subalterno forçado à dupla consciência se dá nas formas de relação social e, principalmente, na corporeidade, e de como eles - corpo e pensamento - mudam quando se dá espaço ao fazer criativo ancorado na tradição viva, no sentido apontado por Mariategui (1990^a). Não era acaso a aura da própria diáspora afro-brasileira que dançava junto a nós naquela noite? Nada vi que fizesse lembrar os tímidos corpos da empregada doméstica que vai de Caxias à

¹⁴⁸ Festa popular da cultura afro-brasileira que ocorre toda terça-feira na Praça de São Pedro, centro de Recife.

Zona Sul, nem o do menino magricelo que se esconde atrás de um foguete para dar o sinal quando a polícia for subir o morro. Vida e incrível sentimento de pertença vi espalhados na Praça de São Pedro, no centro de Recife. O lugar da cultura, como elemento gerador de identidade, ou melhor, de pertencimento, opera como marca corporal que aparece na postura, no caminhar, nas roupas, pertencimento que carrega vida e dignidade. Assim no Maracatu, na Capoeira, assim no Jongo, assim no Circo. Esta hexis corporal, no conceito de Bourdieu (1996), faz parte do *habitus* que permite aos sujeitos um desenvolvimento relativamente autônomo dentro dos diversos campos sociais. Este não opera no sentido de estruturas invariantes (apontado pela antropologia estruturalista), mas como uma matriz geradora, historicamente constituída, que funciona como operador de racionalidade, dentro dos limites das suas estruturas. No nosso argumento, a compreensão dos limites das racionalidades geradas pelo *habitus* histórico dos diversos sujeitos¹⁴⁹, grupos e classes sociais, com relação a uma racionalidade universal, da qual estariam afastadas justamente pelo seu caráter eminentemente prático, é uma questão política da qual nos aproximamos ao compreender a colonialidade do saber e sua separação entre os saberes científicos e os gerados no cotidiano das relações sociais pelos grupos na subalternidade.

Parece-me que a prática dos jovens do Circo Social tem esse “quê” de magia que reinventa espaços, ressignifica a rua. Numa noite de dezembro de 2006, no Largo do Machado, zona sul do Rio de Janeiro, os adolescentes e jovens da Trupe “*Daki que nós vem*”¹⁵⁰, protagonizavam uma cena, no mínimo inusitada. Em meio à praça vários grupos de transeuntes, dentre os quais se misturavam

¹⁴⁹ Sejam estes coletivos individualizados pela incorporação social ou indivíduos biológicos incorporados pelo processo de socialização.

¹⁵⁰ A trupe, recentemente batizada assim pelos jovens, é a mesma formada há uns oito anos atrás por um grupo de jovens egressos das ruas.

donas de casa, funcionários que voltavam para casa, moradores de rua e crianças em uniforme escolar e outras descalças, sentados em rodas, debatiam sobre o espaço público e as diversas formas da violência nos dias de hoje. Eles tinham acabado de assistir a metade de uma peça de circo-teatro-de-rua sobre a violência, apresentada pela trupe. A proposta dos jovens era exatamente essa: apresentar o espetáculo inconcluso e convidar os transeuntes a se posicionar para, nesse processo de pesquisa, recolher elementos para a construção do final. Entre marombas, piruetas e malabares, o misto de ludicidade e precisão técnica do circo introduzia a temática recolhida nos debates que viriam depois, animados pelos jovens artistas. Mais uma vez a arte popular convocava os transeuntes recolocando a questão do direito à cidade. É no mínimo curioso o fato de serem justamente jovens que tiveram durante anos a rua como moradia e experimentaram nela o lado mais obscuro da cidade e da modernidade, os que agora instigavam a reflexão e a convivência.

[um breve olhar no circo social do Se Essa Rua]

*“Se essa rua, se essa rua fosse minha,
Eu mandava, eu mandava ladrilhar,
Com pedrinhas, com pedrinhas de
brilhantes,
Para o meu, para o meu amor passar.*

*Nessa rua, nessa rua tem um bosque
Que se chama, que se chama solidão,
Dentro dele, dentro dele mora um anjo,
Que roubou, que roubou meu coração.”*
Cantiga de roda popular.

Os versos da cantiga popular trazem diversas reminiscências aos brasileiros que a cantaram inúmeras vezes, na escola, em casa ou nas ruas, junto aos amiguinhos do bairro. Todavia, no contexto de um movimento social comprometido com a sorte das crianças nas ruas dos grandes centros urbanos, em momentos em que cada nova notícia sobre violência envolvendo crianças ou adolescentes de classes populares é utilizado pelos setores mais conservadores, com a concupiscência da mídia como desculpa para clamar pela diminuição da maioridade penal, adquirem o forte significado de um canto de amor e compromisso com essa meninada, um chamado à consciência de uma sociedade que vira o rosto e fecha o vidro, um grito da consciência coletiva que clama pela reconstituição do *nós*.

Ao ser lançado, o projeto *Se Essa Rua Fosse Minha* (SER) foi concebido, segundo as palavras de Herbert de Souza, o Betinho, como “*um amplo movimento social em favor das crianças e adolescentes desse país*”. Durante os últimos quinze anos os educadores vêm desenvolvendo atividades de arte, educação e garantia de direitos junto a crianças, adolescentes e jovens de classes populares e, embora a progressiva institucionalização, a experiência tem mobilizado diversos setores da sociedade de modos também diversos. Esse processo vem significando um *moto continuum* de diálogos metodológicos, políticos e

pedagógicos desenvolvidos no cotidiano das atividades do projeto e das suas relações, junto a uma diversidade de atores sociais, dentre os quais destacam moradores de comunidades populares, vizinhos e organizações dos bairros de classe média onde são desenvolvidas algumas ações, membros do poder público municipal, estadual e federal, organizações da sociedade civil, redes sociais, artistas populares (sobretudo circenses, porém não só), agências de cooperação internacional e, principalmente, crianças, adolescentes e jovens de classes populares, seja os que se encontram em situação de rua, seja nas comunidades ou escolas da Rede Pública. Esta polifonia de vozes, não totalmente registradas em textos de pesquisa, tem deixado marcas na forma das ações e nos conceitos construídos ao longo da história da organização, bem como das metodologias ali desenvolvidas e na forma das relações sociais vivenciadas pelos que fazem parte dessa história.

Sem a pretensa intenção de camuflar o compromisso político/afetivo com o trabalho desenvolvido pelo SER e sua peculiar visão do Circo Social, pretendemos neste capítulo convidar o leitor a entrar na rua e se abrir ao espaço das lonas de circo instaladas em diversas comunidades, ao encontro de um pensamento subalternizado que se constrói a partir do fazer de educadores populares de circo social, de jovens e de crianças. Afastados da idéia de assumir o papel de um observador neutro, bem como de separar nossa racionalidade da nossa afetividade como base de conhecimento, preferimos pensar, junto com Mariategui¹⁵¹, que

“a história, em grande medida, é puro subjetivismo, e, em alguns casos, é quase pura poesia. Os chamados historiadores objetivos só servem para acumular pacientemente,

¹⁵¹ José Carlos Mariátegui (1894-1930) é tido até hoje como um dos maiores expoentes do marxismo latino-americano. A sua concepção romântico-revolucionária e seu pensamento independente e crítico ao marxismo de orientação positivista, desenvolvimentista e estreitamente cientificista, desenvolve com extrema criatividade e conhecimento aprofundado da realidade indo-americana (como por exemplo, sobre o que ele e Rosa Luxemburgo – separadamente – chamaram de comunismo Inca) um pensamento que se tornaria um dos pilares do pensamento social da *Nuestra América*.

compulsando folhas e in-fólios amarelecidos, os dados e os elementos que, mais tarde, o gênio lírico do reconstrutor empregará, na elaboração da sua síntese, da sua épica”.¹⁵²

O pensador Peruano faz esta colocação ao comentar o texto de Valcárcel¹⁵³ sobre Tahuantinsuyo¹⁵⁴, elogiando seu envolvimento emocional com a cultura Quéchua, que lhe teria permitido ter uma visão total, livrando-se de cair numa perspectiva racionalista que teria, em contrapartida, transformado seu texto numa contribuição ao conhecimento científico da religiosidade indígena no qual falaria, ao certo, de totemismo e animismo. E agrega:

“A teoria do Animismo ensina-nos que os índios, tal como outros homens primitivos, sentiam-se instintivamente inclinados a atribuir uma alma às pedras. Esta é, certamente, uma hipótese muito respeitável da ciência contemporânea. Mas a ciência mata a lenda, destrói o símbolo. E, enquanto a ciência, mediante a classificação do mito dos “homens de pedra” como um simples caso de animismo, não nos ajuda eficazmente a entender Tahuantinsuyo, a lenda ou a poesia nos apresentam, cristalizado neste símbolo, seu sentimento cósmico.”¹⁵⁵

Assim, como vimos anteriormente, foi o engajamento político/afetivo com as crianças que nos levou a entender de modo diferente a nossa própria racionalidade e é agora esse ‘sentimento’ que opera como motor das nossas procuras por compreender melhor o caráter e os desdobramentos decorrentes da prática e do pensamento social (educacional, político, artístico e cultural) contido no fazer do Circo Social do SER. Esconder esse engajamento seria escamotear um dado fundamental da realidade sobre a qual estamos agora refletindo. Significaria também cair mais uma vez na ilusão do necessário distanciamento, base da idéia de objetividade científica de tradição positivista

¹⁵² “O Rosto e a Alma do Tahuantinsuyo”, originalmente publicado em *Mundial*, 11 de setembro de 1925, compendiado em Mariátegui, José Carlos, *Por um socialismo indo-americano*, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005, pág 90.

¹⁵³ Luis E. Valcárcel, renomado historiador peruano de inícios do século XX, é considerado um dos fundadores do movimento indigenista. O livro comentado por Mariátegui é “De la Vida Inca” publicado em 1925 e não traduzido para o português.

¹⁵⁴ Nome quéchua para o Estado ou império Inca.

¹⁵⁵ Op cit, pág 91.

ou Weberiana, que, como estudamos, sob o desígnio de uma “neutralidade valorativa” contribui com a invenção do *Outro*, objeto da ação investigativa. Pelo contrário, o que nos anima é a busca pelo fazer e o pensar desse *outro/nós*, como parte de uma procura por novas matrizes de *sociabilidade*.

Talvez a primeira questão que surja ao entrar em contato com esta particular experiência seja a dificuldade de imaginar o que possa ser o Circo Social, além de juntar o ensino de técnicas circenses com crianças e adolescentes de classes populares. Como veremos adiante, o complexo processo de expansão do conceito de Circo Social e a multiplicidade de experiências que o alimentaram durante os últimos quinze anos nos mais diversos lugares do mundo fazem com que seja praticamente impossível falar dele como um conceito único, unívoco. A sua história se expande como uma rede nas mais diversas direções e, de um modo inesperado, cada uma das ramificações volta ao conceito alimentando-o. Para nos aproximarmos desta relação entre a origem do conceito e a sua forma atual de desenvolvimento, podemos tentar entendê-lo traçando um paralelo com uma plataforma de software-livre. Com efeito, e sem pretender entrar em detalhes técnicos nem nos aprofundarmos nos processos tecnológicos envolvidos, percebemos que no caso do sistema operacional Linux, a abertura das chaves código do sistema operacional tem permitido que seu desenvolvimento seja extremamente frutífero graças à intervenção quase anônima de milhares de desenvolvedores pelo mundo todo, os quais lançam distribuições do software adequadas às mais diversas necessidades específicas, rompendo com a lógica do chamado “software proprietário” e assim da propriedade privada do conhecimento. Assim, também, o Circo Social não é nem nunca foi um conceito fechado ao qual possa se atribuir uma determinada “propriedade intelectual”. Entretanto, e como veremos a seguir, ele tem,

enquanto conceito e reflexão sistemática sobre uma prática, suas origens colocadas num determinado espaço/tempo: a ação dos educadores do SER junto às crianças nas ruas de Copacabana no Rio de Janeiro, nos idos de 1990. É por este motivo, e pelo respeito às diversas formas e experiências específicas de Circo Social desenvolvidas Brasil afora, que contextualizamos nossa reflexão sobre seus alcances teóricos a partir da experiência particular do Circo Social do SER, não pretendendo realizar aqui uma reflexão sobre todas as experiências de Circo Social, proposta que seria de fato uma arbitrariedade e uma imposição. O que nos anima então é o desejo de contribuir com esse processo de geração de conhecimento sobre a experiência do Circo Social como um todo a partir de uma realidade local específica.

Dentro da própria experiência do SER encontramos diversas tentativas de aproximação do Circo Social. Podemos distinguir entre elas, de um modo geral, a influência direta de três modos de perceber o trabalho do Se Essa Rua a partir de campos¹⁵⁶ profissionais ou de produção simbólica específicos, para além de concepções particulares: O campo da Educação, o da Assistência Social e o da Arte e da Cultura Popular. Definido desde o início como um espaço de experimentação pedagógica com metodologias ligadas à arte, o projeto carregou em seu seio as contradições impostas por estes três olhares, que, a cada momento, adquiriam diversos níveis de importância. No decorrer dos anos, a própria prática dos jovens que passaram por diversos níveis do atendimento e pelos espaços de desenvolvimento, somado à importância adquirida pela proposta metodológica do Circo Social, levou a aprofundar cada vez mais a reflexão em torno da cultura como base para o desenvolvimento autônomo dos sujeitos e dos grupos sociais, provocando uma mudança na perspectiva

¹⁵⁶ Usamos aqui o conceito no sentido apontado em BOURDIEU (1986).

assistencial que durante alguns anos estivera mais presente e alertando para os riscos de uma excessiva institucionalização dos processos de aprendizagem.

Como refletimos ao longo deste trabalho, na sociedade os discursos e as práticas não se constituem unicamente a partir do acúmulo de saberes escolásticos aglutinados em torno de uma suposta concepção ideológica ou de princípios. Este acúmulo de saberes, de cada sujeito individual ou coletivo, dar-se-á em função do campo em que venha se desenvolvendo uma determinada prática de interação social e estará também determinado pelas correlações de força efetiva que vêm operando historicamente na constituição do próprio campo de saber, relativo a cada categoria profissional. Assim, e para além das boas intenções de cada um de nós, nas práticas sociais se consolidam diversos olhares comuns a cada uma das diferentes práticas segundo suas especificidades: a assistência social, a educação, a arte e a cultura. Cada um destes olhares, historicamente desenvolvidos, prioriza determinadas práticas em decorrência da legitimidade adquirida pelo conjunto de conceitos que lhe são próprios.

A questão é que este fenômeno de estruturação dos saberes e das práticas - tão estudado pela sociologia mas pouco considerado na hora de se definirem as verdades metodológicas -, nos distancia da possibilidade de compreender, de um modo mais completo e integrado, os processos de desenvolvimento social dos sujeitos e dos grupos sociais. Assim, por exemplo, a questão da autonomia poderá ser abordada desde perspectivas totalmente distintas (e às vezes até antagônicas) se a pensarmos a partir da reflexão da assistência social, da educação ou da cultura, entendendo esta última num sentido amplo. Cada um

destes olhares traz consigo um conjunto de saberes totalmente legítimos, válidos, que devem, necessariamente, ser abordados numa perspectiva interdisciplinar a partir do olhar das crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de qualquer processo de transformação pessoal ou social. Esta questão traz implícita também um elemento central ao nosso argumento: para além dos condicionantes de classe e dos campos de produção determinantes e determinados de e pelo *habitus* dos sujeitos envolvidos neles, é fundamental considerar a própria percepção desses sujeitos como produtores ativos de leituras-de-mundo, de realidades sociais específicas, abrindo assim possibilidades para a construção e articulação de novas realidades sociais.

Existe uma ampla literatura sobre os campos da educação e da assistência em se tratando do trabalho junto a crianças e jovens de classes populares. A partir de uma primeira revisão dessa literatura pode-se constatar que, de um modo geral, a grande maioria das análises existentes, mesmo aquelas que se propõem a romper com uma visão assistencialista, encaram o tema da formação de crianças e jovens de classes populares segundo o ponto de vista da assistência, subordinando as discussões a respeito dos processos sociais e educativos a esta categoria. Deste modo, ao antepor conceitos como “prevenção”, “re-integração” ou “inserção social”, esse tipo de abordagem reproduz, na maioria dos casos, uma cisão entre o ensino para a infância e juventude de um modo geral e o ensino para a infância e juventude em situação de vulnerabilidade social ou risco, cisão que vai além das questões “puramente” metodológicas e de contextualização ou mesmo da relação entre o ensino institucionalizado e a educação popular, mas implica de fato a negação da perspectiva de universalidade de direitos. No mesmo movimento, dita perspectiva anula a possibilidade de refletir sobre a vida em sociedade, sua forma de produção de

conhecimento num sentido amplo e ontológico a partir dessa realidade social específica.

O caso do SER, seu olhar voltado para a necessidade de “*elaborar um conhecimento sistemático sobre a situação e a vivência dos meninos de rua*”¹⁵⁷, bem como sua aposta ao se definir como um espaço de “experimentação pedagógica” com metodologias ligadas à Arte, foi também objeto de uma série de pesquisas acadêmicas a partir de diversas perspectivas disciplinares.¹⁵⁸ Esses estudos dizem respeito a seus modelos de intervenção social, às trajetórias dos seus principais atores (educadores, dirigentes, jovens atendidos, etc.), sua relação com as políticas públicas, às análises desde perspectivas da saúde social e da assistência, etc. Entretanto, encontramos pouco material apontando os aspectos considerando o papel da arte e da cultura nos processos desenvolvidos, mesmo dada a centralidade da proposta do circo social na sua história.

De fato a arte, enquanto categoria a ser considerada nessa reflexão e o seu papel nos processos de desenvolvimento social, faz uma entrada tardia no contexto do trabalho social com crianças, adolescentes e jovens de classes populares. Efetivamente, entre dez a quinze anos atrás falar de arte e cultura na chamada área da infância era coisa para uma meia dúzia de malucos, educadores e artistas ousados que acreditavam, acima de tudo, na capacidade desses meninos e meninas. Aos poucos, a prática de algumas organizações foi se somando às já consagradas da educação artística no contexto do ensino formal, ampliando consideravelmente o uso de diversas formas artísticas, até se

¹⁵⁷ Texto extraído do Projeto original Se Essa Rua Fosse Minha, FASE, IBASE, IDAC, ISER, 1ª versão. Rio de Janeiro, 1991. in: WESTPHAL 1995, pág. 20.

¹⁵⁸ WESTPHAL 1995; MONTEIRO 1995, 2000; SILVA & MILITO 1995;

chegar a uma quase unanimidade sobre o uso da arte no trabalho com crianças e adolescentes de classes populares nos chamados projetos sociais. Contudo, é esta ainda uma reflexão extremamente nova nesta área, e que carrega não raramente uma bagagem de conceitos tradicionais de um uso puramente instrumental das técnicas artísticas no trabalho com crianças pobres, deixando os estudos sobre a importância da cultura para o desenvolvimento humano para as reflexões sobre uma Cultura com maiúscula e sem adjetivos, ligada à idéia da arte maior.

Nessa tentativa de se aproximar das diversas concepções sobre o Circo Social do SER nos deparamos com as palavras de Marco Aurélio: *“a gente não ensina os garotos a só se equilibrar no monociclo, mas a se equilibrar na vida”*. Marco é um jovem educador de Circo Social que ainda criança foi morar nas ruas, *“buscando conhecer pessoas novas, conhecer um mundo melhor, ter uma visão mais ampla, não ficar só dentro do morro conhecendo aquela realidade de todos os dias, tráfico e tal...”*¹⁵⁹. Marco, como tantos outros, encontra no Circo Social um espaço de construção e uma janela para seus sonhos que o levaria posteriormente a apostar no circo como modo estar no mundo. A importância do papel da arte no processo vivenciado por esses jovens chama atenção no depoimento de Alex de Souza, hoje reconhecido no Brasil como artista circense:

*“Antes eu era um menino de rua. Hoje eu sou um artista de rua. Hoje eu mostro e ensino meu potencial para adolescentes, jovens, que também querem aprender. Eu estou aqui para ensinar. Eu aprendi muita coisa. Tô aqui para passar muita coisa. (...) Depende das pessoas, depende dos jovens, depende dos adolescentes escolherem o seu caminho como eu escolhi o meu. Se eu não optasse pelo circo na minha vida eu não estaria aqui.”*¹⁶⁰

¹⁵⁹ Depoimento registrado em GARCIA (arquivo SER).

¹⁶⁰ Idem.

Para se ter uma dimensão desse depoimento, que em princípio pode parecer um tanto ufanista, deve-se considerar as terríveis condições a que são expostas as crianças no seu estar nas ruas, e a importância do processo de reinvenção do próprio estar no mundo. A capacidade de ressignificar não só a própria vida e a memória, mas também o espaço público, aparece claramente no citado depoimento: *“Antes eu era um menino de rua. Hoje eu sou um artista de rua”*. Esta capacidade de ressignificação mediada pela arte e o fazer criativo é apontada pelos educadores do SER como uma questão central à sua proposta político pedagógica. Mas, de que maneira se deram os processos que, de um modo ou outro, permitiram a esses jovens a reconstrução desse estar no mundo? Até onde o trabalho com as artes circenses não aponta só para um treinamento de competências específicas ou, de um modo diferente se orienta no sentido de uma proposta re-fundacional para a sociedade?

O Educador Pedro Benjamin Garcia¹⁶¹, na sua tentativa de aproximação da experiência do SER, diz

“Se eu tivesse que definir a proposta do Se Essa Rua Fosse Minha em uma frase diria que o fundamento do seu trabalho é a conquista do imaginário através da arte. (...) é através do imaginário que arquitetamos realizações. (...) Na experiência [do Se Essa Rua] (...), a idéia não é transformar estes meninos e meninas em artistas - embora alguns deles possam desenvolver aptidões que os levem a se profissionalizar - mas criar um outro imaginário. Um imaginário que seja opcional (...) ao trabalho aviltante. Um imaginário em que as atividades em que se envolvem possam fazê-los repensar sua existência no mundo.”¹⁶²

Garcia tenta se aproximar da sua compreensão da experiência do SER em diálogo com o escritor mexicano Octavio Paz, que nos fala de uma intrínseca relação entre Sociedade e Poesia:

¹⁶¹ Garcia é filósofo, mestre em educação pela PUC-Rio e Doutor em antropologia Social pela UFRJ, tendo uma destacada trajetória no campo da educação popular.

¹⁶² Op cit.

“(...) Condenados a uma perpétua conjunção que se resolve em instantânea discórdia, os dois termos buscam uma conversão mútua: poetizar a vida social e socializar a palavra poética. Transformação da sociedade em comunidade criadora, em poema vivo; e do poema em vida social, em imagem encarnada”.¹⁶³

Embora tendo declarado abertamente nosso compromisso político/afetivo, tentaremos colocar um certo distanciamento do entusiasmo que se desprende dos depoimentos dos jovens educadores, evitando uma perspectiva ufanista do nosso próprio fazer. Isto porque, de fato, o presente texto não se propõe, como já assinalado nas primeiras páginas, desenvolver uma avaliação do trabalho do SER nem da sua concepção de Circo Social, mas buscar, na sua prática e na sua concepção, elementos que apontem para o sentido de uma ruptura com a subalternização e a dominação. Mais do que chegar a conclusões, nos interessa aqui buscar elementos que possam instigar futuras reflexões. Todavia, esses depoimentos e reflexões sobre a experiência do Circo Social do SER nos dão algumas pistas do caminho a percorrer na nossa pesquisa, bem como da urgência em compreender as dinâmicas sociais que ali se desenvolvem à procura de sinais para a construção de um projeto educacional cuja base encerre uma nova perspectiva mais humana e criadora, dirigida da rua a um mundo mais justo e fraterno que, por desconhecido, devemos inventar.

¹⁶³ PAZ, apud, GARCIA in op. cit. pág. 48.

[nas origens do projeto, a rua e o desafio de educar com arte]

O projeto inicial, lançado em 1991 e coordenado por quatro importantes ONGs¹⁶⁴ brasileiras formadas majoritariamente por ativistas e profissionais liberais e envolvidas com a construção de uma democracia participativa e com a defesa e garantia de direitos, foi, desde o seu início, assumindo o perfil dado pelos educadores convocados para implementá-lo. Com o passar dos anos, e especialmente a partir da sua constituição como ONG, em 1994, o perfil dos membros da equipe foi cada vez mais sendo composto de educadores oriundos das classes populares e de movimentos sociais de base, chegando a incluir entre seus quadros jovens que no início do projeto participaram das atividades pedagógicas nas ruas de Copacabana. Esta mudança paulatina e não necessariamente intencional viria influir claramente no tipo de proposta desenvolvida anos mais tarde. A um ano da promulgação do ECA¹⁶⁵, educadores sociais e organizações da chamada área da infância viviam um momento de relativa euforia e motivação, entendendo que o momento era de aprofundamento das práticas para a implementação de ações mais efetivas. Assim, dentro de uma perspectiva de “promoção social” que herdara da tradição dos movimentos sociais de defesa de direitos na área da infância na década de 1980, o SER passa, aos poucos, a se movimentar na direção da implementação de um modelo de intervenção de garantia integral de direitos, tendo como paradigma o, na época, recentemente promulgado ECA.

A primeira equipe de Educadores populares do SER reunia atores com origens e perfis diferenciados, cuja unidade estava na militância pelos direitos da infância,

¹⁶⁴ O projeto, idealizado por Aquiles, do grupo MPB4 e levado à frente pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, teve na sua diretoria a FASE (Federação dos Órgãos para a Assistência Social e Educacional), IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas), IDAC (Instituto de Ação Cultural) e ISER (Instituto de Estudos da Religião). Essas organizações faziam parte do chamado ‘campo democrático e popular’ que reúne um conjunto de organizações comprometidas com os processos de aprofundamento da democracia participativa no Brasil. O sociólogo Chico de Oliveira referiu-se a esse campo como ONGs da democratização, pelo papel de destaque que lhes coube no processo de mobilização social nas constituintes e no período pós-ditadura militar.

¹⁶⁵ Estatuto da Criança e do Adolescente, lei Federal Nº 8069/90 de 13/07/1990, como referido em capítulo anterior.

na aposta no trabalho com arte e na experimentação pedagógica, munida também de uma curiosidade sobre a realidade da garotada que estava nas ruas, expressa na pergunta: “*mas quando eles não estão bancando o ‘vilão’ ou ‘coitadinho’ do ‘filme’, de quê que eles brincam?*”¹⁶⁶. Assim, os educadores vão às ruas e, com atividades lúdicas e artísticas, estabelecem relações de confiança com a meninada. Tinha-se, por parte dos educadores, a certeza de que antes de serem ‘de rua’ eles eram crianças e adolescentes. Todavia, o próprio desenvolvimento da experiência demonstraria que, para muitos deles, essa era mais uma convicção ético/política do que uma certeza vivenciada. Esta convicção, que operou como princípio norteador das ações, os forçou à procura de práticas pedagógicas determinadas, que propendessem a garantir o respeito aos saberes desenvolvidos na rua e aos processos que marcavam esses particulares modos de estar no mundo. Assim, a proposta inicial era despretensiosa, ao propor a aproximação com a garotada a partir de atividades lúdicas e criação de espaços para que ela pudesse se expressar. O movimento em busca do conhecimento das crianças e adolescentes tinha dois princípios orientadores:

“* que os educadores se despissem da postura de donos dos saberes e procurassem aprender com as crianças e adolescentes, apreendendo o seu modo de vida nas ruas e
 * que promovessem atividades por meio das quais as crianças e adolescentes pudessem se expressar e resgatar a sua auto-estima. Para o SER e algumas poucas instituições, essas atividades não poderiam ser outras senão atividades artísticas e culturais, uma vez que a arte e a cultura permitem aos diversos grupos sociais a possibilidade de expressão e de construção da sua identidade”.¹⁶⁷

A primeira curiosidade deu lugar a novas perguntas baseadas no contato com essa realidade; segundo um dos educadores, “*a dinâmica da rua exigia da gente*

¹⁶⁶ César Marques, educador social de rua à época do lançamento do projeto, hoje secretário Executivo do SER (comunicação pessoal ao autor).

¹⁶⁷ MARQUES (no prelo).

*a procura de uma metodologia que oferecesse, minimamente, o mesmo grau de desafio que a rua oferecia, mas sem o mesmo risco.*¹⁶⁸ Assim, a procura levou à observação dos jogos e brincadeiras que ocorriam na rua.

“Era comum meninos e meninas executando saltos mortais da mureta do calçadão para cair nas areias da praia; disputavam quem saltava mais alto, ensinavam uns para os outros, cuidavam uns dos outros da maneira que sabiam, brincavam, ousavam, e quando alguém por acaso se machucava, fazia cara de durão para disfarçar e caminhava para um mergulho no mar onde podia chorar as dores de menino e receber as espumantes carícias da mamãe Iemanjá.”¹⁶⁹

Na orla de Copacabana, era comum ver rodas de Capoeira. Os meninos e meninas que lá ficavam aprendiam os movimentos e não raro entravam na roda. Assim, muitos dos movimentos acrobáticos realizados por eles, e que seriam depois desenvolvidos nas oficinas de circo, tinham suas origens naquela expressão da cultura afro-brasileira.

Foi naquela procura e na abertura para a experimentação pedagógica que surgiu a proposta de tentar a utilização de técnicas circenses como modo de aproximação e via para a consecução dos objetivos pedagógicos. A escolha foi assim feita a partir da observação das brincadeiras que as próprias crianças e adolescentes realizam na rua, e das habilidades desenvolvidas e passadas de uns para os outros, num impressionante processo de ensino-aprendizagem centrado no lúdico. Esse processo deixava ao descoberto uma série de potencialidades que foram recolhidas pelos educadores.

“Assim, a sugestão da execução do mortal na canastilha¹⁷⁰ - como alternativa à mureta do calçadão- acabava por provocar diálogos sobre confiança ou não, do uso de drogas ou não, nos critérios da escolha do parceiro (portô). O corpo começava a ser sentido, pensado, expressado no âmbito

¹⁶⁸ Idem

¹⁶⁹ Ibid.

¹⁷⁰ disciplina da acrobacia que consiste em lançar pessoas ao ar.

individual e coletivo, refletindo valores, significados, fazeres e saberes corporais de cada um. Assim levantamos a lona!”¹⁷¹

Além da necessidade metodológica apontada e a observação das brincadeiras das crianças na rua, a equipe logo iria perceber que as artes circenses ainda facilitavam o reencontro dessa garotada com o imaginário de uma magia e fantasia próprios da infância prematuramente perdidas. Assim, os educadores, na reflexão sobre o trabalho das oficinas de técnicas circenses implementadas nas ruas de Copacabana, em parceria com artistas da Intrépida Trupe, colocavam as bases para o conceito que viria a se espalhar pelo Brasil e o mundo, naquele ato simbólico de levantar a lona:

“Uma lona imaginária que se erguia para receber os “artistas invisíveis”. Artistas que (sobre) viviam dispersos, mambembeando pela orla. Fazendo “artes” pelas ruas e dormindo sob os olhares da lua.”¹⁷²

A utilização das técnicas circenses como ferramenta de diálogo pedagógico teve um enorme impacto no trabalho com as crianças e adolescentes: a empolgação inicial no contato com as artes e técnicas circenses, longe de diminuir, parecia aumentar a cada dia, servindo de base para o desenvolvimento de diversas dinâmicas de ensino/aprendizado e de processos de socialização, motivando as crianças e adolescentes à procura e à construção de projetos de vida. Aos poucos as equipes de educadores foram descobrindo, junto às meninas e meninos, novas potencialidades e desdobramentos do trabalho com aquilo que agora chamavam de *Circo Social*. Com o tempo, a procura por uma concepção integral do trabalho educativo e criativo, ético e estético, conduziu à integração dos diversos perfis profissionais, surgindo a figura do educador em Circo Social, que não era só um artista, nem um instrutor de técnicas circenses, sequer um educador como se conhecia até então. Surgia pela primeira vez o conceito de

¹⁷¹ MARQUES, Op. cit.

¹⁷² Ibid.

Circo Social, como práxis diferenciada, reflexão contínua sobre a prática, que vai mais além da simples junção de oficinas de técnica circense para crianças pobres, junção que, além do mais, o circo faz desde sempre.

A partir daquele momento, teve lugar um rápido processo de multiplicação da experiência, cujo desdobramento, embora inspirado em parte na prática desse grupo, foi muito além do seu campo de ação. Com efeito, uma parceria do SER com a ONG canadense *Jeunesse du Monde* e o *Cirque du Soleil*, que adota a idéia como base para seu programa social *Cirque du Monde*, permite que em poucos anos o conceito de Circo Social passe a ser utilizado em diversas organizações no Rio de Janeiro, Recife, e Santiago do Chile, para depois de 10 anos atingir todas as regiões do Brasil e estimular o trabalho pedagógico de uma rede de escolas de circo nos cinco continentes. Hoje o Circo Social parece ser muito mais do que uma metodologia, constituindo-se também, de fato, num campo específico do fazer Circense, cujas implicações e desdobramentos atingem desde o campo das políticas públicas até a abertura de um novo ‘mercado de trabalho’ para os circenses. Estas novas interfases colocam sérios desafios aos educadores engajados na construção teórico/prática de um Circo Social comprometido com os direitos da infância e da juventude e com a construção de uma cidadania plena. As organizações articuladas em torno da Rede Circo do Mundo Brasil¹⁷³, cujo elemento aglutinador central é justamente o trabalho com Circo Social, surgem como uma forte organização política não centralizada, mas que influi diretamente nos debates nacionais sobre elaboração de políticas públicas para a cultura. Só este aspecto mereceria a abertura de uma linha de pesquisa sobre novas formas de organização, troca de

¹⁷³ A Rede Circo do Mundo Brasil nasce oficialmente em 2000, animada pela FASE, e articula hoje organizações das cinco regiões do Brasil, que trabalham junto a uma média de 10.000 crianças, adolescentes e jovens. Entre as principais atividades da Rede estão as trocas de experiências, os encontros de formação em circo social e os debates sobre a sua concepção metodológica.

experiências e a articulação social, política e cultural de um novo projeto de emancipação cujo contexto é o dos fazeres artísticos. Assim, como dizíamos anteriormente, falar de Circo Social hoje é uma impossibilidade se o que se pretende é simplesmente descrever um processo linear ou então uma metodologia clara e definida. A complexidade e abrangência atingida pelo uso dado ao conceito escapam hoje, com certeza, ao mais ambicioso dos sonhos que algum dos educadores e artistas envolvidos na sua origem pudesse ter tido.

V.II - O QUE A RUA ENSINA

O Circo Social do SER, o Circo e os Elementos para uma *outra* racionalidade

[experiência, classe social e reflexão sobre a prática]

“O picadeiro/calçadão (sala de aula), era um espaço real e imaginário, político e estético construindo convivências e sentidos éticos. Um espaço público invadido por violências privadas. Um espaço privado com portas e janelas forçosamente abertas à expiação do público. A Rua era nosso ponto de partida. Ponto de encontros. Ponto de fazeres e saberes. Ponto de interrogações”.

Relato das primeiras experiências dos educadores na rua, por César Marques.

Ser de circo. Bras. Pop.

Ser esperto, muito experimentado; não se deixar lograr.

Esperto.

Adj.

1. Acordado, desperto.
2. Inteligente, fino, arguto.
3. Enérgico, vigoroso.

(Dicionário Aurélio)

A complexidade de contexto e de particularidades, isto é, a complexa rede de lógicas de estruturação social, política e cultural, assim como as lógicas e relações de poder que operam no que se costuma chamar de contexto sócio-histórico, não opera de maneira abstrata e dissociada da vida cotidiana nem fica ‘do lado de fora da janela’ das práticas específicas, determinando-as. Do mesmo modo, a complexidade de cada prática concreta, com sua própria historicidade, não deve ser dissociada, ou compreendida isoladamente, do conjunto do fazer histórico da humanidade. Ora, isto não significa, como alguns propõem, que seja necessário fazer um esforço de juntar analiticamente duas lógicas diversas ou dois movimentos que aparentemente caminham em canais paralelos, pois, de fato, ambas realidades aparentes se contêm, pois são aspectos de uma mesma realidade. Como nos lembra Hagnes Heller, as grandes transformações na história são construídas no cotidiano e a ele voltam¹⁷⁴. É assim fundamental

¹⁷⁴ HELLER, 2004.

voltar nosso olhar para a experiência, tanto no sentido da ousadia de se atrever à experimentação do fazer criativo quanto no que o termo diz respeito à particular forma em que vivenciamos o mundo. Para o historiador inglês E. P. Thompson é importante introduzir o termo *experiência humana* através do debate de

“como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada.”¹⁷⁵

Este conceito, central na concepção de classe em Thompson, é no nosso argumento o elo que nos permite compreender a totalidade da experiência humana na sua diversidade. Com efeito, entender que as classes sociais não são uma categoria fixa ou uma estrutura, mas um fenômeno histórico concreto que aparece no modo específico em que as pessoas que compõem essa classe percebem o mundo e suas relações sociais e de produção material¹⁷⁶, significa assumir que cada fenômeno deve ser entendido com relação a sua inserção em cada espaço/tempo determinado, cuja historicidade não pode em caso algum ser subordinada a determinadas características oriundas da análise de outras regiões e outros momentos históricos. Assim, podemos compreender a experiência da opressão na sociedade capitalista não só a partir da análise das estruturas de extração do potencial humano dos explorados, mas partindo da própria experiência diversa da dominação vivenciada pelos grupos na subalternidade. Esta perspectiva nos permitirá compreender teoricamente algo que na vivência já sabemos, e sobre o qual já nos referimos anteriormente: não há apenas reprodução nas classes oprimidas pelo sistema capitalista, nem é

¹⁷⁵ THOMPSON, 1981.

¹⁷⁶ Ibid.

este um todo fechado cujas leis e estruturas estão dadas *a priori*. Partir da experiência significa assim perceber o caráter dinâmico da vida ao interior das classes, seus diferentes graus de autonomia com relação às estruturas, sua capacidade de reinventar e lidar dos mais diversos modos com a dominação, material e simbólica. Significa também, entender a importância, e mesmo a centralidade, da subjetividade na constituição de processos sociais e na possibilidade de mudar mundo. É nesse sentido que a colocação de Gramsci é instigante, ao afirmar que “*seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais.*”¹⁷⁷

Costumamos dizer que o que nos move é, a cada momento, pensar o nosso fazer para assim poder fazer a partir do nosso pensar. Contudo, o problema colocado na relação entre teoria e prática não é resolvido unicamente ao afirmar a necessidade de refletir sobre a prática, propondo um fluxo *prática, reflexão, prática*, etc... pois essa prática e essa reflexão carregam uma intencionalidade, mesmo não assumida, relampejos de um ou vários projetos de mundo. Daí a importância metodológica de se considerar o lugar a partir do qual pensamos o mundo e do qual fazemos. A nossa ‘*consciência projetante*’¹⁷⁸, que é histórica e social por definição, dá sentido ao que fazemos e serve como filtro do que observamos. Assim, por exemplo, não basta percorrer o cotidiano à procura das pistas de algo novo e supostamente des-ideologizado, pois sabemos que achamos as pistas com base naquilo que procuramos. Entretanto, no dizer de Jorge Larrosa, em debate após palestra conferida na faculdade de Educação da UFF em 2005, “*mis ojos no son mis ojos, porque su mirada está siempre histórica y socialmente condicionada. Pero el sólo hecho de realizar un esfuerzo constante*

¹⁷⁷ GRAMSCI, 2000, volume 2, pág. 18.

¹⁷⁸ O conceito de consciência projetante é usado aqui no sentido proposto por SARTRE(1996).

de mirar el mundo con ‘mis propios ojos’ cambia de manera radical mi modo de ver el mundo”. Esse apelo a um olhar crítico e criativo é uma das ‘pistas’ que nos interessa seguir, pois só mudando o nosso modo de perceber o mundo é que poderemos mudar o nosso modo de estar no mundo. Entretanto, entendemos esse apelo na sua historicidade, isto é, na procura da matriz epistemológica do nosso pensamento social.

[o saber Circense]

Ao enumerarmos uma série de produções do pensamento social subalterno, propostas como a linhagem do Circo Social, apontamos a arte e a cultura popular de maneira muito geral. Porém, é necessário um breve aprofundamento com relação a uma prática social e artística que talvez seja a principal dentre todas as contribuições apontadas: O Circo. Dizíamos que aquelas produções do pensamento social de *Nuestra América* deveriam ser entendidas na sua historicidade, no sentido de compreender seu surgimento a partir de espaços de constituição de singularidades, nos quais transcorreram determinados processos de socialização, formação e aprendizagem. Pois bem, é justamente nesta perspectiva que a historiadora Erminia Silva¹⁷⁹ propõe a forma em que deve ser entendida a história do Circo ao abrir sua pesquisa sobre uma peculiar forma de circo no Brasil, identificado por ela como circo-família, e que é também chamada pelos circenses como circo tradicional. A historiadora conta:

“O circo herdou dos artistas ambulantes e saltimbancos - os que saltam sobre bancos - uma característica importante e que se mantém: a transmissão do saber de geração a geração; um saber que engloba toda a vida cotidiana de um grupo nômade.”¹⁸⁰

¹⁷⁹ A Profa. Dra. Erminia Silva é uma das principais referências para a pesquisa sobre o Circo no Brasil. Criou, com Verônica Tamahoki, o site de pesquisa em circo Pindorama Circus (www.pindoramacircus.arq.net).

¹⁸⁰ SILVA (1996), pág. 6.

O saber ancestral do circo, saber de arte e técnica da cultura popular, é por diversos motivos a arte popular subalterna por excelência. Num dos debates ocorridos em 2006, na Câmara Setorial de Circo, para a elaboração do Plano Nacional de Cultura, um dos artistas presentes¹⁸¹ questionou: *“mas por que haveria de ser tão difícil considerar a formação em circo como uma política pública, articulando os Ministérios de Educação de Cultura, que reconheçam o saber circense? E agrega: Segundo vejo, a música, o teatro, a dança, as artes plásticas, todas as artes têm carreiras de nível superior, porque o circo não?”*

Mesmo com o risco de sairmos um pouco do foco da questão que aqui nos traz, vale fazer uma pequena digressão sobre a legitimação dos saberes e das práticas circenses. Como em todos os campos do saber e do fazer humano, artístico ou intelectual, o circo luta constantemente pela sua legitimação. A sua subalternidade, talvez de um modo muito mais evidente do que em outros campos sociais, não se reduz à simples reprodução de códigos e valores. Esta luta pela legitimação do fazer circense, extremamente atual¹⁸², se materializa na disputa por políticas públicas que lhe dêem sustentabilidade e possibilidade de reprodução, notadamente nos debates sobre as Escolas de Circo e um currículo adequado e coerente que não desconheça o saber transmitido pelos seus mestres populares. Na disputa por recursos, espaços, normas profissionais e por um lugar nas políticas públicas que considere minimamente sua abrangência territorial e seu papel como agente social, encontram-se contidas as disputas pela própria concepção do circo, sua historicidade e seus valores intrínsecos. Nesse sentido há ali um risco permanente com relação ao tipo de

¹⁸¹ Trata-se do mágico Rossini, eleito representante na câmara setorial de circo por Minas Gerais.

¹⁸² Atualmente este processo se dá abertamente em diversos espaços de articulação e organização da classe circense, envolvendo ativamente as organizações que trabalham com circo social. Entre outras podemos citar a Câmara Setorial de Circo, órgão consultivo do Sistema Nacional de Cultura onde artistas debatem sobre políticas públicas junto ao Governo Federal; a rede internacional de formadores em Circo Social, que integra escolas de circo de quatro continentes, além dos debates nas organizações da categoria como a Associação de Famílias e Artistas Circenses – ASFACI, a Associação Brasileira de Circo - ABRACIRCO e a Associação Brasileira de Escolas de Circo – ABEC.

legitimação social do saber circense, o qual pode efetivamente passar a ser institucionalizado e escolarizado, perdendo sua força e características constitutivas¹⁸³.

Não é apenas nos espaços mais ou menos institucionalizados dos debates da política cultural que se dá a mencionada disputa pela legitimação dos saberes circenses. Com efeito, o avanço do uso das artes circenses em diversos espaços em contextos de assistência social ou de educação – ligados a ações do poder público ou de ONGs. -, nem sempre na perspectiva do que aqui viemos definindo como Circo Social, tem gerado o encontro dos saberes oriundos da tradição circense com as concepções mais escolarizadas da arte e da educação, e com as lógicas do campo da assistência social. De um modo semelhante, esse encontro de saberes que disputam pelo lugar de um saber legítimo do fazer circense, se dá na relação dos “circenses tradicionais” com as Escolas de Circo e nos diversos Festivais de Circo e “cabarés”¹⁸⁴. No caso de muitos projetos sociais a delimitação de funções entreicineiros (função dada aos artistas circenses, os quais carecem de uma certificação acadêmica reconhecida), arte-educadores (reservado àqueles com título de licenciatura em artes, cujas habilitações podem ser em Música, Teatro ou Artes plásticas, mas não em circo), psicólogos e assistentes sociais, já delimita a priori a concepção pedagógica, subordinando os conhecimentos e o campo de ação daquele “icineiro” às outras

¹⁸³ Um exemplo claro desse processo de absorção de expressões da cultura milenar por parte da institucionalidade escolarizada o encontramos no processo de inclusão da capoeira no ensino público e nas políticas municipais de assistência social e cultura. Com efeito, a capoeira é uma arte popular de rua, oriunda da tradição afro-brasileira e transmitida oralmente através de mestres populares. Ao ser incluída nessas políticas fica instituído que o seu ensino é da competência dos professores de educação física. Esta ação rompe radicalmente o vínculo com a tradição da cultura popular e ainda, reifica a Capoeira para poder ser ensinada nos moldes de um saber acadêmico. Isto para além do fato de jogar ao desemprego centenas de mestres populares que não apenas desenvolveram a arte e mantiveram viva sua tradição, como também tinham nela um modo digno de sustento para suas famílias.

¹⁸⁴ O cabaré é uma modalidade de encontro de artistas circenses que, geralmente, inicia com seqüências de apresentações de números de circo realizadas pelos participantes seguidas de momentos de troca de experiências e técnicas de modo livre. Nesses espaços concorrem artistas circenses de grupos, trupes, independentes, de escolas de circo e também de lonas de circo tradicional.

especialidades.¹⁸⁵ O artista circense “de verdade”, como alguns se referem ao que provém de família circense ou aprendeu numa lona de circo itinerante, mesmo possuindo uma especialidade, detém um conhecimento geral das diversas técnicas desenvolvidas nos espetáculos circenses: o malabarista pode fazer acrobacia e andar no arame, ou este fazer pirâmides humanas e andar de monociclo e pernas de pau, incorporando não raras vezes o palhaço. Para o circense de escola, notadamente aquele que vem de uma formação em teatro, cada especialidade deve ser desenvolvida de modo independente e não raras vezes, exclusivo. Estas especificidades do saber desenvolvido no contexto do circo família e da concepção mais escolarizada das artes cênicas carregam uma disputa sobre a legitimidade cognitiva, estética e mesmo política, dos saberes subalternos na cultura popular. Esta disputa aparece muitas vezes sob um discurso da competência e da eficácia do espetáculo que desconhece o processo de transformação da percepção estética sob critérios de reprodutibilidade e exponibilidade¹⁸⁶, descritos anteriormente neste trabalho. Estes critérios, redefinidos sob a égide de um mercado supostamente neutro em matéria estética, impõe por sua vez critérios de legitimação do fazer estético das culturas populares/subalternizadas sob critérios que não lhes são próprios, mas que se tornam, assim, hegemônicos na sociedade. Na nossa perspectiva, que é a de quem faz circo no contexto da educação popular, isto é, no contexto dos saberes populares, a legitimação do fazer circense, em todas as suas formas, deve se conquistar garantindo espaços que permitam o seu desenvolvimento autônomo,

¹⁸⁵ É importante salientar que esta situação tende a se diferenciar do que ocorre em projetos propriamente de Circo Social, nos termos aqui apresentados, porque neles ocorre a integração dos diferentes perfis em um novo perfil definido como *Educador de Circo Social*. Este pode vir de uma vivência anterior como artista circense ou então como educador popular, mas passa necessariamente por um processo de formação contínuo que o capacita como educador em Circo Social. De fato, muitos educadores de Circo Social não são, de fato, artistas circenses. Cabe esclarecer também, que esta capacitação se dá num processo de vivência onde essa diferença é dada pela experiência de ensino/aprendizagem e de reflexão sobre a prática em Circo Social e não consiste, pelo menos até agora, em uma certificação outorgada por alguma instituição específica, visto que estamos nos referindo a práticas desenvolvidas no contexto do ensino não formal.

¹⁸⁶ BENJAMIM, 1993^a. .

no sentido de assegurar sua alteridade com relação aos valores e aos mecanismos de transmissão de saberes instituídos do ponto de vista escolarizado, assim como na riqueza e diversidade das suas formas estéticas próprias. Vale frisar que para além dos processos de legitimação do fazer circenses nas esferas do saber/poder institucionalizado, existe uma prática que reproduz seu conhecimento de maneira contínua por diversos mecanismos. Interessa-nos saber de que maneira esta tradição, bem como o imaginário do mundo do circo, se relacionam com a práxis do Circo Social.

[circo e circo social: arte, técnica, magia e tradição]

Inicialmente podemos inferir ao menos oito características que entrelaçam o fazer circense com a história do Circo Social: (a) a sua origem e desenvolvimento atrelada ao *uso dos espaços públicos*, das ruas e praças, uma característica que marcou a origem das artes circenses e que sobreviveu ao circo moderno, tendo diversos momentos de renascimento. Esta ligação com o Circo Social não se refere apenas ao fato do Circo Social ter nascido justamente na rua, ao calor de um trabalho que não apenas ia ao encontro da meninada que lá estava, mas que também significava um questionamento sobre o uso dos espaços públicos na nossa sociedade, sobre o direito à cidade. O Circo Social tem sua história toda marcada pela utilização e reinvenção de espaços públicos. Um belo exemplo é o da primeira Lona de Circo que o SER monta para a realização de um projeto de circo social¹⁸⁷. A lona de dois mastros ergue-se hoje no lugar de um antigo lixão que ficava no meio de uma comunidade na periferia da cidade de Queimados, uma das regiões mais pobres da Baixada fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Mas para além da ocupação/reinvenção de antigos lixões,

¹⁸⁷ Trata-se do projeto Circo Baixada, montado inicialmente graças a uma parceria entre o SER e a ONG Suíça Terre des Hommes – Tdh, na vila Camorim, uma comunidade da periferia da cidade de Queimados. Atualmente o Circo Baixada faz parte da ONG Curumins, também apoiada pela Tdh, e é membro da Rede Circo do Mundo.

quadras e terrenos comunitários, o Circo Social ocupa constantemente os espaços públicos com cortejos, espetáculos em praças e escolas e mesmo fóruns nos calçadões e largos da cidade.

Outro elemento é (b) a *itinerância*, que marcou não apenas o fazer dos saltimbancos, mas também do próprio circo de lona, e que encontramos na garotada da rua, mas também nos jovens do circo social, seja pelas diversas relações estabelecidas com grupos e comunidades, seja pela necessidade de sobrevivência para a realização do seu trabalho artístico. No caso do SER foi o próprio fato da circulação constante pelas diversas comunidades dos jovens que antes estavam nas ruas o que deu origem aos Núcleos Comunitários de Circo Social. De volta às suas comunidades ou pela passagem por outras onde tinham estabelecido relações de amizade, os jovens infundiram a curiosidade pela arte circense em seus novos colegas, os que passaram a freqüentar o Centro de Desenvolvimento Criativo e a demandar projetos semelhantes em suas próprias comunidades. Assim, cada novo Núcleo instaurado é, dentro da proposta, iniciado por esses jovens que passam a ser chamados de jovens *circuladores*.

A característica de (c) *ser um saber transmitido de forma oral*, “de pai para filho” cuja relação é direta com uma das principais formas de transmissão de saberes na concepção do circo social. É interessante notar a este respeito o que diz o documento sobre os conceitos que orientam a proposta metodológica do Circo Social do SER ao se referir às suas origens, que surge,

“a partir da observação das brincadeiras que as próprias crianças e adolescentes realizam na rua, e das habilidades desenvolvidas e passadas de uns para os outros, num impressionante processo de ensino/aprendizagem centrado no lúdico.”¹⁸⁸

¹⁸⁸ SER, 2002.

Ainda hoje, no Circo Social do SER são os *circuladores*¹⁸⁹ os principais agentes dessa transmissão de conhecimentos. Embora todas as atividades comecem e concluam com uma roda, lá chamada de *círculo* – espaço para a troca de experiências e propostas, e para a resolução de problemas e negociação de desejos -, o aprendizado não se dá de um modo discursivo conceitual, mas principalmente por meio da própria prática e a reflexão sobre ela, onde o corpo disciplinado do acrobata e o corpo grotesco do palhaço “têm a palavra”.

A citação de Zigler com que, não por acaso, a pesquisadora Erminia Silva abre seu trabalho, nos faz pensar em mais uma característica,

“(...) o circo é o último vestígio de um saber antigo, existencial e iniciático. Esse saber, essa arte ancestral e única que é o circo, só se perpetua graças a dois mecanismos: a transmissão do saber de pai para filho, e o ensino proporcionado por uma escola.”¹⁹⁰

Esta seria (d) a relação entre *pertencimento e aprendizado*, implícita na noção de circo- família apontada por Silva¹⁹¹ e na de circo-escola, na concepção do SER. Este elemento é uma das bases que permitem ao Circo Social construir uma proposta baseada nos espaços de convivência pedagógica, nos quais os muros disciplinares do ensino escolarizado caem por terra, permitindo um aprendizado coletivo que tem por base justamente a noção de pertencimento à coletividade envolvida na construção desse espaço. Parece-nos também que o circo aporta a esta relação a amalgama da sua tradição, tão fortemente vinculada ao imaginário infanto-juvenil na cultura popular.

A profunda imbricação do fazer circense e a cultura popular, cujas práticas ancestrais podemos encontrar nas mais diversas culturas, nos alerta para (e) a

¹⁸⁹ O conceito *circuladores*, cuja origem foi assinalada no parágrafo anterior, designa uma espécie de ‘estágio curricular’ que faz parte do processo de aprendizado dos jovens do Circo Social do SER, baseado na idéia de apreender ensinando e ensinar aprendendo.

¹⁹⁰ Zliger, apud SILVA.

¹⁹¹ SILVA (1996)

relação entre *tradição e modernidade* no fazer estético da cultura popular. O próprio fazer circense parece ser, embora existam diversas leituras a este respeito por parte dos próprios circenses, a encarnação daquilo que em capítulos anteriores entendíamos por ‘se apropriar da tradição de modo vivo’, relendo e reinventando seus códigos com arranjo a um contínuo fazer criativo ancorado naquela tradição¹⁹². Assim, por exemplo, o circo moderno – cujo surgimento é apontado pelos historiadores¹⁹³ no Século XVIII com a montagem de um teatro circular pelo ex-militar Phillip Astley para a realização de espetáculos eqüestres¹⁹⁴ – absorve as diversas formas de expressão ancestral de saltimbancos, acrobatas, prestidigitadores e palhaços¹⁹⁵, ao ponto destas passarem a ser vistas como sinônimo de circo de lona. Mas elas continuaram a se multiplicar com base nos mesmos princípios e, nas últimas décadas do século XX voltam a ocupar os diversos espaços da cidade em praças, ruas, universidades, hospitais.

Uma característica intrínseca ao fazer da tradição circense encontra-se nas bases da prática pedagógica do Circo Social: (f) a junção do *elemento lúdico/mágico* que caracteriza o imaginário do mundo do circo, com a *rigorosidade técnica* no aprendizado das habilidades e números. Estes dois elementos que dificilmente encontramos unidos nos espaços formais de aprendizado, pois de fato sua integração rompe frontalmente com uma das principais premissas da racionalidade científica clássica, são pelo contrário, parte de um todo integrado, tanto na tradição circense quanto na prática do Circo Social. Parte desse sentimento do fantástico que envolve a arte circense

¹⁹² Ver capítulo sobre Aura e cultura popular em Benjamim e Mariátegui, na presente dissertação.

¹⁹³ CASTRO (2005), SILVA (1996), TAMAHOKI,

¹⁹⁴ SILVA aponta que se bem foi Astley quem inovou nos espetáculos eqüestres de moda na época ao introduzir no seu teatro dançarinos de corda (funâmbulos), saltadores, acrobatas, malabaristas, hérules e adestradores de animais, foi Huges, um ex-cavaleiro da companhia de Astley, quem associa pela primeira vez, em 1780, o nome *Circus* a este tipo de espetáculo, numa clara associação ao circo romano.

¹⁹⁵ CASTRO (2005).

encontra-se nos números que estão sempre no limiar do risco. As artes circenses estão sempre caminhando nos limites do possível, onde o limite do extraordinário é redefinido a cada novo número, a cada nova cena, pela destreza do artista. Mas esta ruptura constante do limite que linda com o fantástico e o espetacular, não corre no circo apenas por conta dos números de risco físico nos saltos acrobáticos e de equilíbrio, mas também está na peculiaridade do drama circense. Este aparece nas histórias contadas em burletas, melodramas e causos, assim como nas rotinas dos palhaços. E é assim pelo menos desde as origens do circo moderno, e provavelmente anterior a ele. O escritor inglês Charles Dickens relata com detalhe uma tarde no Circo Astley:

“Os cavalos que o pequeno Jacob acreditou serem de carne e osso desde o princípio e as senhoras e cavalheiros que ele julgou serem a fingir e ninguém o conseguiu convencer do contrário, pois nunca tinha visto ou ouvido nada parecido; (...) o pônei que se empinava nas patas traseiras ao ver o assassino, e não queria voltar a andar de quatro patas enquanto ele não fosse preso; o palhaço que se atrevia a meter-se com o soldado de botas; a dama que saltou por cima de vinte e nove fitas e caiu ilesa na garupa de um cavalo... tudo, tudo era maravilhoso, esplêndido e surpreendente! O pequeno Jacob aplaudiu tanto que suas mãos ficaram inchadas.”¹⁹⁶

Mas foi justamente (*g*) *o risco integrado ao fantástico*, como vimos anteriormente no depoimento de um dos educadores que estiveram na primeira fase do projeto, o elemento que levou os educadores do SER na sua busca metodológica a apostarem no circo para o trabalho nas ruas. O risco e a magia como metáforas têm em comum a afirmação de que o impossível é apenas algo que ainda não foi realizado. A idéia do circo opera assim como pano-de-fundo pedagógico para a abertura de possibilidades, permitindo enxergar o novo no real aparente. Se considerarmos a violência a que são submetidas as crianças dos setores mais populares, uma violência que vai muito além do flagelo da fome e da degradação da vida sob condições sub-humanas, mas que as afeta

¹⁹⁶ Dickens, Charles, *A loja das antiguidades*, apud CASTRO, 2005.

dia-a-dia ao colocá-las como erradas e perdedoras num mundo pleno de bens materiais e simbólicos aos quais são empurradas, mas que nunca alcançarão, não só por não possuir os bens materiais para isto mas, e principalmente, por não possuir os códigos “certos” (capital simbólico¹⁹⁷), se tentarmos nos colocar nessa perspectiva, poderemos imaginar a importância de uma metodologia que permita a possibilidade de recolocar as verdades impostas cotidianamente a essa meninada. Com efeito, falamos de crianças que apreendem, de tanto ouvir, na escola e na televisão, que estão sempre erradas, que falam do jeito errado, que nasceram no lugar errado, que a sua música não é a apropriada, que têm a cor da pele errada. Para elas, a tentativa de ser e se afirmar no mundo já é uma transgressão e toda transgressão é um risco: ouvir música proibida, ir para a rua, não demonstrar submissão numa batida policial, fugir com o circo. Trabalhar como o impulso do risco como elemento deflagrador dos processos educacionais está nas bases do conceito de circo social. Nele, o risco calculado passa a fazer parte de um todo onde criatividade e pertencimento têm o papel de dar continuidade a esse impulso.

Em recente seminário a professora Erminia Silva colocou que o circo tradicional (o de lona e itinerante, estruturado em famílias circenses) opera como uma “escola total e permanente”, onde os artistas são submetidos ao um processo contínuo de aprendizagem técnico, artístico e social, isto é, onde a socialização e o aprendizado são um único processo. Esta noção, extraída por ela do estudo da história do circo e da sua própria vivência como parte de uma família circense, vem ao encontro da concepção do Circo Social e projeta o conceito de *(h) autonomia e reciprocidade* da arte circense.

¹⁹⁷ Ver BOURDIEU (2000).

As habilidades desenvolvidas e disponibilizadas permitem que o jovem faça escolhas e caminhe no ritmo do seu próprio desenvolvimento, atendendo assim, ao princípio de autonomia. Em tempo, o próprio processo e as necessidades técnicas da arte circense permitem ao aprendiz entender que, para além da escolha que ele faça, terá sempre que contar com o apoio e a complementaridade do trabalho de alguém, o que responde ao princípio da reciprocidade. Esse espírito de equipe, encontrado no circo, impregna o educando em sua vivência.

O conceito de *autonomia e reciprocidade* se encontra presente na prática e na concepção do Circo Social do SER, como veremos adiante, mas também tem sido base de reflexão no contexto mais amplo do Circo Social, como encontramos em textos da Rede Circo do Mundo Brasil. Ao respeito do caso do Se Essa Rua podemos apontar um interessante estudo realizado por Denisse Fath Brown sobre a formação da identidade das crianças de um dos projetos de Circo Social do SER, no qual estuda este conceito desde a perspectiva de uma antropologia cultural.

É a partir das características assinaladas, advindas do mundo do circo, que vai se configurando, em articulação com as herdadas da educação popular, uma prática político-pedagógica diferenciada: a práxis do Circo Social. A rearticulação do Circo Social com o fazer circense em geral, um processo que data aproximadamente do ano 2000, com as relações e diálogos estabelecidos pela Rede Circo do Mundo Brasil, mas que tem ainda muita estrada por percorrer, vem operando como mola de um processo de reconstituição do tecido que liga o Circo Social à tradição circense. Os diversos encontros e debates

entre artistas circenses e do Circo Social marcam assim uma espécie de retorno do *filho pródigo* à tradição que lhe deu origem.

[o imaginário do circo, a pátria do *u-topos*]

Sem lugar a dúvidas, o imaginário do mundo circo desenvolve um papel central no processo de consolidação do Circo Social. O imaginário do mundo do circo é extremamente rico e instigador. E usamos aqui o conceito de imaginário no exato sentido aplicado nas nossas reflexões anteriores sobre o imaginário de *Nuestra América* e da constituição de cada Nação. Entretanto, qual o lugar do circo? Qual a sua terra originária? Embora os pesquisadores apontem diversas origens ancestrais na China milenar, em Bali, nos rituais de iniciação com pernas de pau no Egito antigo ou nos Saltimbancos medievais e renascentistas que acompanhavam menestréis por cidades, povoados e universidades, o fato é que o circo tem seu imaginário fortemente ligado a um *não lugar*. O circo é a pátria do imaginário, a arte popular do *u-topos*. As lonas itinerantes parecem nos lembrar acampamentos de avançada dos exércitos do mundo de Alice e os malabaristas e saltimbancos que hoje ressurgem em praças e ruas, seus embaixadores. Como lugar do *não-lugar* o circo é para muitos o lugar dos *sem lugar*. É impactante o depoimento de Sukita¹⁹⁸, uma jovem artista nascida e criada em uma lona de circo itinerante na região sudeste do Brasil,

“Eu nasci no circo, sabe? (...) E foi sempre muito louco, porque onde nós chegávamos, assim, em qualquer cidade grande ou pequena [bem que a gente ia mais nas pequenas] era sempre a mesma coisa: lá iam os loucos, os bêbados do povoado, os meninos de rua, todo mundo se sentia em casa no circo, não sei por quê (risos)(...) e eu acho que é meio assim, a gente é todo estranho, né?”

¹⁹⁸ Isilei Astley, conhecida no meio circense como Sukita, é palhaça e artista circense. Hoje atua como artista independente e eventualmente trabalha em projetos de Circo Social. O referido depoimento foi feito durante o *Curso de formação complementar em Circo Social e Educação Popular*, ministrado pelo SER em maio de 2006. O referido curso foi reconhecido, nesse mesmo ano, com o Prêmio Estímulo ao Circo da FUNARTE.

Assim, o circo parece ser o lugar do exótico, do raro aos olhos do senso comum, o lugar dos *outros*. O circo, como no mundo de Alice, aparece assim como o palácio da alteridade, onde a diferença é a regra da casa e a instabilidade norma. Esses *outros*, negados pela modernidade, pela razão científica, pelo ideal burguês de comportamento social e pelo seu ideal estético, encontram nele um espaço/tempo também outro. Há nisto uma força enorme no circo, em qualquer das suas formas: o circo guarda a memória da fantasia humana, da utopia dos mundos que se encontram. Pelo mesmo, o mundo do circo encontra-se em constante contradição com as formas instituídas e legitimadas do fazer artístico e social da sociedade. Relegado pela cultura dominante a perambular nas periferias do saber legitimado, o circo é talvez a única expressão artística secular, e em certo sentido universal¹⁹⁹, cuja prática se mantém estreitamente ligada aos setores populares e sua cultura, estabelecendo uma peculiar intimidade com ela, encontra ali uma força inesgotável²⁰⁰. Teatro, música, artes plásticas, literatura, dança e outras manifestações artísticas mais recentes como a fotografia e o cinema têm, por exemplo, seu lugar cativo nas academias e nas reflexões sobre a civilização e a modernidade. Essa particular forma de ser do Circo e seu modo historicamente subalterno de produzir uma concepção estética do mundo a partir da cultura popular o ligam intimamente à concepção do Circo Social, o qual é assim um legítimo herdeiro da tradição circense.

[Circo Social do SER: elementos para uma racionalidade outra]

¹⁹⁹ De fato encontramos diversas e antigas formas de circo nos cinco continentes, e embora os antecedentes sobre o circo na América Latina se refiram à chegada do circo moderno (SILVA: 1996) no século XVII, ou então à sua chegada junto aos colonizadores (CASTRO: 2005) existem antecedentes de práticas de tipo circense, como palhaços, acrobatas e malabaristas em diversas culturas ameríndias, anteriores à chegada dos europeus ao continente.

²⁰⁰ É importante diferenciar, nesta colocação, as culturas milenares que se desenvolvem historicamente com referência a uma regionalidade específica. Algumas expressões populares que têm alcançado graus relativos de universalização, como no caso do Jazz, da música Flamenca e do Tango, entre outras, possuem ao menos duas características que as diferenciam do Circo: por um lado sua origem é mais recente, e por outro, encontram diversos níveis de reconhecimento dentro dos espaços legitimados do saber acadêmico e social.

No capítulo em que falamos do pensamento subalterno latino-americano identificamos como elementos que ligam o surgimento e a prática do Circo Social do Se Essa Rua à linhagem das contribuições do pensamento Social de *Nuestra América* o fato de ter-se desenvolvido no contexto da **Educação Popular**; a influência direta ou indireta das concepções e metodologias de trabalho da **Teologia da Libertação**, embora o trabalho do SER não possua nenhuma conotação especificamente religiosa nem confessional; ter em Paulo Freire e sua **Pedagogia da Autonomia** – portanto na Educação Popular – um dos seus principais referenciais teóricos para a ação; e mais recentemente a busca **metodologias de planejamento participativo, de pesquisa ação e de sistematização de experiências**. A eles somávamos a centralidade das **formas de expressão da arte e da cultura popular**, notadamente do **Circo**, do teatro popular, com influência do **Teatro do Oprimido**, e de uma busca direta nas fontes da **cultura oral** por meio dos contadores de histórias dos Jovens Griots, que dialogam com os saberes e as histórias da Diáspora Afro-brasileira e da cultura Ameríndia.

Uma vez colocada essa relação de *paternidade* brasileira e latino-americana que coloca a particular experiência do Circo Social no contexto histórico de um fazer e um pensar subalternos muito peculiares, e entendendo da necessária busca por novas matrizes de pensamento social historicamente desenvolvidas na subalternidade, nos avocaremos ao levantamento – o qual só podemos considerar preliminar, pois em constante transformação – de alguns elementos encontrados no cotidiano da prática do Circo Social do Se Essa Rua e nos conceitos e categorias próprios a ela, que apontem no sentido de um pensamento social não clássico, de uma *outra* racionalidade, na tentativa de contribuir com o enriquecimento teórico/prático do fazer dos povos na

subalternidade na construção de uma vida mais digna. Embora haja uma clara intenção de gerar teoria a partir da prática, o que significa uma forma de reconhecer e legitimar no campo teórico os saberes subalternizados, contribuindo assim para a abertura das ciências sociais, nos move também a necessidade de identificar práticas que não reproduzam a subalternização de saberes. Assim buscamos contribuir com as práticas de ensino num sentido libertador. É fundamental lembrar que este processo se dá necessariamente em permanente diálogo com os saberes oriundos do fazer circense, anteriormente descritos, da cultura popular em geral, bem como das contribuições do pensamento social de *Nuestra América*.

A sistematização apresentada a seguir constitui necessariamente um exercício de teorização sobre uma prática e um discurso dados, não se constituindo, portanto, numa abstração teórica orientadora da prática. É claro que como toda sistematização, ela estabelece, com a finalidade de facilitar a reflexão, fronteiras entre elementos que, de fato, encontram-se totalmente interligados na realidade. Assim não deve se entender nenhum tipo de hierarquização ou relação de prioridades entre eles.

Da reflexão sobre a prática e o pensamento implícito no Circo Social do SER podemos distinguir, à maneira de sistematização para organizar a nossa reflexão, (a') uma linha axiológica da qual se desprendem conceitos, propostas, atitudes e práticas; a ela chamamos de *Crítica às Caixinhas*, e nela encontramos: a *tentativa de superação da lógica dos especialistas*; a *proposta dos espaços de convivência* como negação dos espaços estanques para o aprendizado; a *negação da verdade objetiva* como fator único e essencial do conhecimento e a *ruptura com a dissociação entre sujeito e objeto do*

conhecimento; (b') um conjunto de princípios para a ação educativa decorrentes da anterior, como *instigar e acolher*, o princípio *da escuta ativa* e o de *autonomia e reciprocidade*; e (c') um conjunto de elementos gerais não classificados, como reflexões que operam no sentido de orientar as práticas e as propostas metodológicas. Dentre eles *o papel do lúdico e o elemento político e utópico como matriz epistemológica de conhecimento*. Este conjunto de elementos observados e descritos a seguir é colocado de maneira inicial para um posterior e necessário estudo mais aprofundado.

(a') **Crítica da razão instrumental: as caixinhas**; é recorrente no discurso dos educadores do SER a utilização da metáfora das *caixinhas*. A mesma aparece como uma metáfora cotidiana e lúdica de crítica profunda à razão instrumental e ao pensamento científico moderno, de matriz eurocêntrica. A metáfora se refere claramente às divisões, distinções e hierarquizações arbitrárias²⁰¹ inerentes à matriz do pensamento racional moderno/colonial, que operam na vida cotidiana de forma ideológica no senso comum. Por outro lado, poderíamos dizer que o fato da crítica às *caixinhas* se dar de modo espontâneo e lúdico – no sentido apontado adiante – implica por si só uma forma diferente de encarar tanto a reflexão sobre o mundo como sobre o conhecimento e a prática social, notadamente no que diz respeito às questões educacionais e organizacionais do trabalho desenvolvido.

Ora, tendo como premissa essa crítica à lógica de compartimentar o saber e o fazer, encontramos uma série de propostas e conceitos decorrentes dela. Dentre aquelas distinções e hierarquizações impostas pela razão científica moderna, destaca a especialização dos saberes acadêmicos e a idéia subsequente da

²⁰¹ Falamos do caráter arbitrário das distinções no sentido apontado por BOURDIEU (1986)

delimitação da atuação dos diversos profissionais junto às crianças (psicólogos, assistentes sociais, artistas, educadores, gestores, etc.). Assim, uma das posturas decorrentes da crítica à lógica de distinção arbitrária e apriorística com relação à prática é justamente a *tentativa de superação da lógica dos especialistas*, que delimita funções específicas para cada agente educativo, reproduzindo a lógica disciplinar dos especialistas, decorrente da matriz do pensamento científico clássico. Nessa concepção o/a artista ou oficinairo/a deve se encarregar de passar os conteúdos técnicos, o/a assistente social de cuidar dos encaminhamentos necessários para garantir o acesso aos serviços públicos, o/a psicólogo/a de atender a garotada no que se refere a seus problemas comportamentais, e o dito educador social é restringido, não raras vezes, a um papel de agente de disciplina, que intervém apenas quando há ‘problemas’ a resolver. Dentro de uma visão mais integral do processo educativo, como aquela da qual o SER tenta ao menos se aproximar na sua proposta de Circo Social, embora obviamente submetido a todas as contradições de quem está inserido num contexto social mais amplo, essas fronteiras se diluem na perspectiva do entendimento de serem todos, indistintamente da sua formação, educadores. No entanto, cada educador aporta ao fazer coletivo uma perspectiva particular segundo a própria experiência e formação. Dita proposta estabelece necessariamente uma dinâmica na qual o diálogo permanente entre os saberes é condição para o desenvolvimento do trabalho. Não deixa de ser curioso notar que esta postura perante o saber dos especialistas não parece ter se dado a partir da leitura de reflexões críticas sobre aspectos metodológicos e epistemológico ao interior do campo das ciências sociais, embora coincida claramente com algumas teorias que promovem a necessária interdisciplinaridade. De um modo diferente, o elo que define a forma e intensidade desse diálogo é dado, justamente, pelas próprias relações

estabelecidas a partir dos objetivos definidos coletivamente e da interação destes com a meninada.

Mas a *crítica às caixinhas* adquire centralidade quando aplicada à questão do próprio conhecimento e da sua disciplinarização, bem como à institucionalização dos espaços de aprendizado, que delimita à priori espaços/tempos específicos para o aprendizado. A este respeito é interessante o depoimento do Educador César Marques, que relata parte da experiência dos educadores na rua, nos primeiros anos do projeto:

“Quando o menino ou menina não queria fazer ou brigava durante as “aulas” havia quem desejasse que ele fosse retirado da “sala” (calçadão) e encaminhado para sala da coordenação, (um banco no meio da rua) para um “desenrolado” com um educador de referência. Por sorte, os próprios meninos e meninas foram nos salvando destas caixinhas (caixões) das categorias de oficineiros, educadores e etc. Porque tinham um foco claro nas relações, não respeitavam as separações que propúnhamos, e, porque conseguiam ver o processo educativo como um todo (...) Este espaço de convivência era muitas vezes caótico para um olhar - inclusive o nosso - sob um enquadramento formal. Era preciso que nós educadores nos reeducássemos. Primeiro porque todos tínhamos como (de) formação a mesma escola onde a relação entre brinquedo, prazer, cognição, amizade, afeto, ciência e desafeto precisava cada um de uma caixinha separada e de preferência sem vasos comunicantes.”²⁰²

Com efeito, é comum ver em projetos sociais a reprodução da lógica escolarizada, a delimitação de espaços para o trabalho educativo (a sala de aula), onde o refeitório e o pátio, por exemplo, não são considerados, na maioria dos casos²⁰³, como espaços de aprendizado que demandem dos docentes uma ação educativa, senão disciplinar (no sentido do controle). Esta percepção leva diretamente à proposta dos espaços de convivência que veremos a seguir.

²⁰² MARQUES (no prelo)

²⁰³ É necessário salientar que nos estamos referindo à própria lógica que, com base na racionalidade científica moderna/colonial, nos termos apontados anteriormente neste trabalho, colocaram as bases do ensino escolarizado tanto no Brasil quanto na América Latina toda, e que, de modo geral, reproduzimos por desconhecimento do próprio caráter de colonialidade que lhe é intrínseco. Entretanto, esta afirmação não nega, de maneira alguma, as experiências diferenciais que, se colocando de maneira crítica perante o fato educativo, vêm desenvolvendo um rico conhecimento com base no saber das crianças e das comunidades em diversas regiões.

Da concepção assinalada se desprende claramente a proposta dos *espaços de convivência*, de extrema centralidade na proposta pedagógica do SER. A proposta pedagógica do SER introduz uma nova especificidade ao circo social na concepção dos espaços metodológicos de convivência pedagógica. Esses espaços de convivência são ao mesmo tempo físicos e afetivos, espaços metodológicos abertos de experimentação pedagógica e de descoberta das relações sociais por parte das crianças e adolescentes. São assim, espaços de possibilidades, porque são, antes de tudo, *“espaços de escuta ativa, de troca, de diálogo, onde são cotidianamente negociados os sonhos, desejos, as normas e os saberes”*²⁰⁴; espaços que, por isso, desenvolvem o sentido de pertencimento, a responsabilidade e a identidade coletiva. São também, e pelo mesmo, espaços de alteridade. Eles têm demonstrado ser um interessante modo de as crianças e adolescentes perderem o medo de se sentir/saber parte de um coletivo, de se atreverem a sonhar um espaço/tempo diferente daquele que até agora conheceram, sentindo-se assim, instigados à participação social e ao aprendizado coletivo, desejando desenvolver ao máximo suas competências. Segundo consta do documento interno “Metodologia do Circo Social do SER”:

“Esta relação aberta, o processo de escolhas, a construção de identidades e leitura crítica das contradições, associadas ao aprendizado de conteúdos técnicos e relacionais une dialeticamente dois espaços distintos e estanques na escola formal: a sala de Aula e a hora do Recreio²⁰⁵. Talvez esteja aqui o diferencial pedagógico do Circo Social: O diálogo entre os espaços formal e informal na construção e horizontalização do conhecimento e das relações de poder, saber e prazer. A proposta do Circo Social propõe a reconstrução de vínculos essenciais e cotidianos entre brinquedo, prazer, cognição; amizades, afetos, ciência e desafetos; elementos que compõem

²⁰⁴ “Metodologia do circo Social do SER”, documento interno do SER, não publicado.

²⁰⁵ A Visão de enquadramento e adestramento cognitivo da escola tradicional inibe a autenticidade, a criatividade e a criticidade dos alunos. Talvez, a hora do recreio seja o espaço mais autêntico, criativo e vivo das escolas. Onde as meninas levam suas bonecas preferidas para brincar e fazer inveja as amigas preteridas, onde um grupo ensina para o outro brincadeiras novas aprendidas nas ruas, onde todos correm, pulam, xingam, caem e se enchem de vida. (rodapé no original).

de uma totalidade do modo de estar no mundo dos meninos e meninas e que a escola tende a separar.”²⁰⁶

Ora, a integração assinalada no documento, no sentido de tornar efetivos os espaços de convivência como espaços de “horizontalização do conhecimento”, traz implícita uma tentativa consciente de *ruptura com a dissociação entre sujeito e objeto do conhecimento*. Assim, num espaço de convivência pedagógica cada sujeito chega com uma perspectiva diferente construída a partir da sua experiência, para a construção do projeto coletivo. Entender os educandos como sujeitos do conhecimento é, na verdade, um dos princípios da educação popular e o encontramos também na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. No Circo Social o respeito aos saberes das crianças e a disposição aberta ao aprendizado permanente do educador assumem corpo, movimento e ludicidade.

-Vocês sabem fazer pantana²⁰⁷?

As crianças atônitas, como se ele falasse grego, responderam:

- Não!

-Então vou ensinar para vocês - disse o educador se lançando sobre a passadeira e realizando o tal movimento.

As crianças quando viram responderam em uníssono um tanto quanto decepcionadas:

-Ah! Tio! Isso é estrelinha!²⁰⁸

Este diálogo, ocorrido ao início das atividades em uma das lonas implementadas pelo SER, reflete a necessidade de uma postura aberta ao saber da meninada por parte dos educadores. O exemplo da estrelinha e a Pantana é apenas um entre tantos outros paralelos entre os conhecimentos técnicos e os da cultura popular. Mesmo parecendo uma coisa bastante simples, o necessário respeito aos saberes dos educandos, colocados assim como base para o aprendizado coloca, de fato, em xeque a suposta superioridade do educador, interferindo diretamente na relação poder/saber, a que, por sua vez, passa a ser construída

²⁰⁶ Documento não publicado, fonte: arquivo SER.

²⁰⁷ Nome técnico de um exercício de acrobacia de solo.

²⁰⁸ Estrelinha é uma brincadeira de crianças que faz parte da cultura popular, e coincide exatamente com a Pantana. Depoimento registrado em MARQUES, Op. Cit.

com base na relação ética de construção conjunta de conhecimentos. Um par de dias atrás ouvia o educador peruano Oscar Jará dizer, “...e aí fizemos o que todo educador faz primeiro: apreender”²⁰⁹. Tal é a postura necessária para se reconstituir o processo de produção de conhecimentos de maneira mais humana, isto é, como parte do fluxo social onde todas as experiências de todos os sujeitos convergem. A própria concepção de Circo Social já propõe esse diálogo entre o brinquedo, o saber da cultura popular, a técnica circense e os conteúdos propostos. Para tal proposta se efetivar é necessária uma postura ético/política que significa, de fato, encarar o processo cognitivo de um modo totalmente diferente ao proposto pela lógica científica moderna.

Esta postura, que surge da compreensão do *nós* do qual falamos anteriormente, se constitui numa postura política pois assume como condição da construção de conhecimento uma forma social que não está dada e que nega as estruturas e a lógica do capital, a lógica da dominação e da subalternização. Com efeito, a lógica do capital significa, na nossa compreensão, uma ruptura do fluxo social do fazer humano (a característica estritamente humana da produção de conhecimento, de objetos e de riqueza, isto é, de produções materiais ou simbólicas) ao estabelecer a propriedade sobre o feito - que significa estabelecer a usurpação da possibilidade de continuar a fazer coletivamente, visto que todo fazer humano depende de outro anterior. Desta maneira a esse ‘poder fazer’, como capacidade humana e coletiva de criar, se opõe, a partir dessa ruptura do fazer, o ‘poder sobre’, que tira do ser humano a possibilidade de expandir sua potencialidade criativa, devendo-se submeter ao trabalho precarizado e/ou mecanizado e à subalternização. Esta é a noção de “poder” que conhecemos

²⁰⁹ Jara falou em uma palestra no Rio de Janeiro, sobre sistematização de experiência. No momento dessa reflexão ele relatava o modo em que encarara a necessidade de sistematizar uma experiência complexa com uma comunidade desconhecida para ele.

como sinônimo de opressão, dominação e subalternização. Poder que se estende sobre a natureza, sobre o saber científico (delimitando um único modo objetivo de conhecer), sobre a cultura (na forma de uma alta cultura e as culturas periféricas), sobre o ser humano (na exploração do trabalho e na negação do seu desenvolvimento pleno e digno). Essa lógica, que aparece na invenção do *outro*, na separação entre sujeito e objeto do conhecimento e na dissolução da idéia de comunidade ou de coletividade na produção de conhecimentos, traz implícita na sua aplicação a reprodução velada de si mesma e, com ela, da própria dominação.

Esta questão é central no nosso argumento, pois permite entender de que maneira as práticas sociais, artístico/culturais e político/pedagógicas observadas no contexto do Circo Social do SER podem se constituir, e de fato em parte se constituem, em uma negação da subalternização e da própria lógica do capital e da dominação. Mas principalmente de como isso ocorre de um modo não discursivo, mas por meio da lógica reproduzida nas ações, nas dinâmicas sociais e na postura ético-política dos educadores. Isto aponta no sentido de que os processos de ensino-aprendizagem e de reprodução/desconstrução das relações de dominação/subalternização não ocorrem com base a processos racionais de conscientização ou esclarecimento, mas se fundam em complexos processos sociais de interrelação entre os sujeitos em contextos coletivos diversos. A compreensão racional dos processos históricos e a apropriação discursiva da realidade por parte de uma classe social determinada constituem inegavelmente elementos importantes nos processos de transformação social, entretanto, no contexto da sociedade capitalista e seus viés de colonialidade podem também dificultar e mesmo impossibilitar a elaboração do próprio discurso de cada grupo sobre a própria realidade,

elemento essencial para a construção de projetos de sociedade imbuídos de pertencimento coletivo.

Uma prática que nega a existência de um sujeito do conhecimento, mas considera todos os percursos e histórias como constitutivos de uma construção coletiva que busca na sua própria interação a consecução dos seus objetivos (uma vida mais digna e fraterna), está negando implicitamente a possibilidade da existência de uma única verdade objetiva (pelo menos no que refere ao mundo das relações sociais). Com efeito, como vimos anteriormente, a noção de verdade objetiva, para a tradição do pensamento científico moderno/colonial, passa pela delimitação de um sujeito do conhecimento, capaz de definir um objeto e suas características de modo isento e “objetivo”, negando assim a diversidade e complexidade da vida, e das sociedades humanas. A *negação da verdade objetiva* (= a caixinha das caixinhas) como fator único e essencial do conhecimento está implícita na possibilidade de se realizar uma ação educativa e de produção de saberes que não reproduza a matriz do pensamento científico moderno; ela implica uma opção política em ter nos espaços de não saber a forma mais democrática de construção de conhecimento nos processos de ensino aprendizagem, aprendizado este ligado diretamente ao tipo de conhecimento oriundo da educação popular.²¹⁰

(b') Princípios educativos. Embora seja o Circo Social do SER uma proposta para o trabalho educativo no contexto da arte e da cultura junto a crianças e jovens de classes populares, todas suas reflexões tenham ou uma finalidade ou um desdobramento político/pedagógico, identificamos alguns elementos que podem ser definidos como princípios específicos para a ação pedagógica. Os

²¹⁰ Neste sentido podemos apontar as contribuições de FREIRE (2005), JARA (2002), GARCIA (1995), entre tantos outros.

diferenciamos assim dos elementos que de maneira axiomática operam como uma crítica da razão instrumental de modo geral. Entretanto, entendemos estes também como possíveis contribuições para uma racionalidade diferente da razão moderna/colonial. Eles operariam como parte de uma metodologia aberta tendente a garantir a não subalternização dos educandos no processo de ensino/aprendizagem e no processo de geração de conhecimento, processos que, na prática, se entrelaçam. É importante lembrar que a presente reflexão não pretende realizar uma avaliação das práticas e metodologias do SER, mas buscar nelas e na sua concepção os elementos que possam apontar o sentido de uma racionalidade diferente da matriz do pensamento científico moderno/colonial.

Dentre os princípios para a ação educativa encontramos a compreensão da função do educador, na sua relação com os educandos, como um constante *Instigar* e *Acolher* para revelar. Esta noção vem sendo desenvolvida a partir da prática dos educadores e, provavelmente, suas origens se relacionam com as influências apontadas anteriormente. À diferença de outros conceitos vertidos aqui como reflexões próprias sobre essa realidade, ela é utilizada no SER em termos bem similares desde os inícios do projeto, como neste relato sobre as atividades na rua:

“Os meninos e meninas se sentiam acolhidos e absortos diante de uma folha de papel para desenhar. E eram provocados, pois a sua concentração se revelava diante de todo barulho da rua que, no cotidiano não lhe incomodava. Ou até mesmo as pedrinhas portuguesas, que dificultavam a conclusão dos traços de seu desenho, muitas vezes estragando a folha. Estes dois vetores (acolher e provocar) nos referenciavam também para pensar os aspectos estéticos conceituais da arte. Uma arte capaz de acolher no sentido gerar pertencimentos, capacidades de expressão de pensamentos e sentimentos, ao mesmo tempo em que provoca estranhamentos, inquietações, deslocamento no tempo e no espaço.”

No cotidiano da educação junto a crianças e jovens de classes populares, a idéia de instigar e acolher parece ter por base o convencimento de que, numa perspectiva libertadora, ninguém ensina ninguém (no sentido da existência de verdades absolutas que devem ser repassadas ao educando) porque só há ensinamento quando há aprendizado, e este acontecerá sempre no outro (o educando/educador ou o educador/educando), no momento mágico em que ele consegue atribuir, vivencialmente, sentido aos cognatos a ele apresentados. Cada sentido apreendido é assim, uma ressignificação do mesmo a partir da própria realidade vivenciada. E a vivência é justamente a experiência do sujeito no espaço coletivo. Para revelar, resta ao educador *instigar* e *acolher*: instigar contradições, desejos e curiosidades, acolhendo na hora da frustração (pela contradição exposta), da raiva (pelo desejo sem canal ou mal negociado) e do medo (de mergulhar no desconhecido), estabelecendo assim um clima de confiança e prazer absolutamente necessário à produção do próprio conhecimento. Esta idéia parece estabelecer uma equalização entre o saber, o poder e o prazer. Estes elementos permitiram o desenvolvimento de uma práxis educativa que possibilitou aos meninos e meninas que estavam nas ruas se constituírem como verdadeiros sujeitos dos processos de reconstrução de seus próprios projetos de vida, e apontou para os educadores uma perspectiva diferenciada com relação aos processos de ensino aprendizagem no contexto do ensino escolarizado junto às classes populares.

Para cumprir seu papel o educador se dispõe a uma *escuta ativa*. O conceito de escuta ativa se refere a uma postura consciente de tentar perceber nas atitudes, práticas sociais e discursos dos educandos suas necessidades, desejos, curiosidade, seus medos e sua visão de mundo. Trata-se de uma escuta “militante”, no sentido de o ouvinte não ser um receptor passivo. De um modo

diferente, a escuta ativa só pode se dar num contexto de iguais, onde o educador abre mão do seu papel de sujeito ativo que opera sobre outro passivo, de possuidor de saberes a serem entregues mecanicamente aos jovens. Entretanto, diferencia-se abertamente da idéia de um educador supostamente “neutro” que cata informações sobre a vida dos meninos para uma posterior análise sistêmica, como propõem algumas metodologias atualmente disseminadas na própria área da infância. O caráter militante da escuta ativa provém justamente do compromisso do educador com o cuidado ético com a construção coletiva de conhecimento e com a construção de uma sociedade diferente. Ela se diferencia também de uma proposta didática operacional que entende o sujeito como ponto de partida isolado, cuja atitude muda a vida de outros sujeitos num coletivo determinado. A idéia de uma escuta ativa não consiste assim numa técnica nem é uma concessão feita pelo educador aos seus educandos. Pelo contrário, ela opera como um elemento que surge do coletivo na direção do sujeito, entendendo este como parte daquele. Seu ponto de partida ético, estético, político e metodológico é o *nós*. Seu *locus* é a cultura oral, cuja linguagem inclui certamente o corpo e a *hexis* corporal. No contexto dos espaços de convivência pedagógica, a escuta ativa é a base que permite a ação instigadora do educador e nela se complementa. O prazer de ser ouvido, de aprender o novo, de encontrar reciprocidade nas ações propostas ao se fazer uso da própria autonomia que o espaço propõe e estimula operam como motor para o aprendizado dos jovens na elaboração de projetos coletivos, seja na montagem de pequenos espetáculos, na negociação de normas de convivência no espaço coletivo, seja no debate sobre a realidade.

No contexto dos espaços de Desenvolvimento Criativo, cujo desdobramento é o surgimento dos Grupos Operativos de Criação (GOCs)²¹¹, os conceitos e elementos assinalados permitem um processo de aprendizado contínuo que se dá com base no princípio de *Autonomia e reciprocidade*, que estudamos anteriormente ao revisar os elementos inerentes à prática circense que encontramos no Circo Social. O papel desses espaços como estímulo ao aprendizado efetivo e à capacidade de releitura de mundos fica clara numa parte de um texto de reflexão metodológica interno do Se Essa Rua, que aponta para uma concepção de aprendizado a partir da experiência vivencial e não do acúmulo de informações:

“O envolvimento cotidiano com as práticas artísticas assume um papel fundamental nos processos cognitivos dentro de uma sociedade que, no dizer de Walter Benjamin é caracterizada pela abundância de estímulos e a pobreza de experiências. Neste contexto, a apropriação de informações (assistir um telejornal ou a simples leitura de um texto) não significa necessariamente algo a mais do que o acúmulo de informações, isto é, em função da separação entre o conhecimento e o sujeito cognoscente que caracteriza nossa sociedade, a apropriação de novos saberes não necessariamente implica num fenômeno de mudança desse sujeito, não cumprindo assim uma função de formação. Todavia, o envolvimento com práticas de criação cotidianas, em um contexto social significativa coloca para cada sujeito (individual ou coletivo) a vivência da transformação sobre qualquer cognato apreendido, isto é, a apropriação de saberes fica estreitamente ligada à questão da formação dos sujeitos.”²¹²

Esta leitura reafirma a idéia de que o processo de aprendizagem das crianças e jovens das classes populares - assim como de qualquer sujeito humano -, é ao mesmo tempo um processo de geração de conhecimento, de resignificação, e de que todo processo de geração de conhecimento é relacional e significativo com

²¹¹ O GOCs são companhias de arte (circo, teatro, contação de histórias, etc.) criadas pelos jovens. Os GOCs discutem questões da própria realidade, e montam espetáculos abordando temáticas transversais como sexualidade, violência, identidade, saúde, drogas, etc. Estes espetáculos são apresentados em escolas, praças, centros comunitários ou mesmo na rua.

²¹² “Conceitos norteadores da proposta metodológica, A pedagógica do Se Essa Rua e o Circo Social”. Documento interno, não publicado (em anexo).

relação à sua própria historicidade, isto é, à sua localização no tempo e no espaço mediatizada pela memória de cada grupo, a qual aparece na forma de um imaginário²¹³ dinâmico que se reinventa com arranjo às necessidades materiais sentidas como mais urgentes segundo questões de contingência.

(c') Elementos gerais. Nesta nossa primeira aproximação identificamos também algumas características peculiares à práxis do Circo Social do SER que vêm se desenvolvendo como proposta e como ação, e que de um modo ou outro buscam atingir o objetivo da horizontalização do conhecimento e das relações de poder, saber e prazer²¹⁴.

Uma dessas características a encontramos no *lúdico* como elemento de percepção, desconstrução e reconstrução da realidade mundo. A capacidade lúdica e o sentimento do absurdo que percebe instantaneamente e/ou intuitivamente aquilo que escapa à lógica aristotélica e à razão instrumental²¹⁵. Essa capacidade de percepção das contradições e o absurdo, apontada pelo escritor argentino Julio Cortazar, parece estar associada a um tipo de pensamento intuitivo. Para o filósofo alemão Nietzsche, a intuição é mais rápida das nossas inteligências. Pois é, embora sua lógica seja coisa séria, foi o próprio Aristóteles que disse que o homem é o único animal que ri e, nas palavras da acrobata mental (como ela mesma gosta de se definir) Alice Viveiros de Castro, em seu livro “o elogio da bobagem”,

“Se o homem ri é porque o riso está ligado ao espírito e à razão, capacidades próprias do humano (...). Rimos com o espírito e com a inteligência. Como bem sabe aquele que ri por último porque demorou a entender a piada, é preciso compreender para achar graça.”²¹⁶

²¹³ no sentido anteriormente assinalado de percepção que cada grupo tem da própria identidade.

²¹⁴ Esta relação que inclui poder, saber, e prazer, como eixos do processo cognitivo aparece no documento interno “Metodologia do Circo Social do SER”, ainda não publicado, e também em MARQUES, Op. Cit.

²¹⁵ CORTAZAR & PREGO (2004).

²¹⁶ CASTRO (2005), pág. 17.

Essa função da ludicidade, de reordenar mundos, tão própria do circo, ganha destaque na sua função política no Realismo Mágico, movimento que marcou uma nova forma de unir arte e engajamento político, com base no sentido do fantástico, na literatura de *Nuestra América*. Para o escritor argentino Julio Cortazar:

“lo lúdico no es un lujo, un agregado del ser humano que le puede ser útil para divertirse: lo lúdico es una de las armas centrales por las cuales él se maneja o puede manejarse en la vida. (...) lo lúdico entendido como una visión en la que las cosas dejan de tener sus funciones establecidas para asumir muchas veces funciones muy diferentes, funciones inventadas. El hombre que habita un mundo lúdico es un hombre metido en un mundo combinatorio, de invención combinatoria, está creando continuamente formas nuevas.”²¹⁷

Assim, os desdobramentos pedagógicos da ludicidade são inestimáveis, e na concepção do Circo Social do SER são elementos centrais da noção de *desenvolvimento criativo*, da qual já falamos anteriormente. A idéia de um desenvolvimento criativo aposta na busca da omnilateralidade dos sujeitos, isto é, na busca de um desenvolvimento potencialmente integral das capacidades humanas, em contraposição ao adestramento social (para assumir funções consideradas apropriadas ao seu grupo social, ou como se diz comumente: ser um bom pobre, técnico (para ocupar um lugar subalterno no “mercado de trabalho”) ou intelectual (para atingir um nível de letramento condizente com os dois anteriores). Esta questão nos atenta para a importância dos *processos subjetivos* nos processos de produção do conhecimento por parte dos jovens. A capacidade de mudar condições materiais de vida passa assim necessariamente pela capacidade de reinventar o mundo que nos rodeia, capacidade que se torna condição para o desenvolvimento da autonomia crítica. Estando os sujeitos (crianças, jovens ou educadores) inseridos no complexo contexto antes

²¹⁷ CORTAZAR & PREGO (2004), pág. 219.

assinalado, marcado de diversas maneiras pelo sentido de pertencimento, a subjetividade da qual falamos está muito mais delimitada por uma concepção social, no sentido do modo em que as subjetividades particulares se refazem de sentido no projeto coletivo, do que por uma concepção psicológica, no sentido de processos autônomos do “eu” onde o contexto social seria pouco mais do que um pano de fundo da ação dos sujeitos.

Nesse sentido o papel do educador é central. Porém, à diferença da função de possuidor de conhecimento a ser repassado, característica dos modelos clássicos do ensino escolarizado -associados à matriz do pensamento científico moderno/colonial -, neste contexto o educador opera como um instigador dos processos de ensino/aprendizagem. Entretanto, a sua função está longe de ser neutra. Pelo contrário, a inclusão do compromisso político do educador está na base da sua ação, assim como a aposta na utopia como parte do processo de conhecimento. Esta concepção tem perpassado quase a totalidade das nossas reflexões e é de fato um elemento central nela.

[ÚLTIMO ATO: CONCLUSÕES?]

Os elementos assinalados marcam o fim do percurso - inicial e incompleto por definição - que empreendemos a partir do nosso compromisso político/afetivo com as crianças e com o fazer do Circo Social. Ele que nos levou a indagar sobre as próprias bases epistemológicas do pensamento científico moderno/colonial, à procura de elementos para uma práxis social que apontassem no sentido de uma matriz de racionalidade *outra*, não eurocêntrica, não colonial, tendente a não reproduzir a subalternização de saberes.

Pensar a nossa prática a partir de um conjunto de saberes legitimados ou partir do lugar do nosso fazer, e do pensamento subalterno, para refletir sobre esses saberes? Eis a dicotomia à qual nos enfrentamos ao perceber que a própria racionalidade científica moderna e as bases metodológicas que lhe são implícitas - que atuam como matrizes epistemológicas operadoras de racionalidade - ocultavam aquilo que mais nos interessava entender, no mesmo movimento em que aparentemente o elucidavam. Com efeito, a matriz clássica de pensamento científico, com a sua idéia de desenvolvimento baseada em uma concepção linear do tempo, oculta, ao definir a verificação da realidade a partir da perspectiva do sujeito cognoscitivo, toda a complexidade e dinamismo da existência definida por ele como objeto cognoscível. Uma aparente questão de olhar que se revela, à luz da diferença colonial, como uma questão de dominação.

Assim, no lugar de partir de um arcabouço conceitual dado [e colocado como legítima ferramenta para se auferir a realidade] para tentar “conhecer” uma determinada realidade [a experiência do circo social e as relações sociais estabelecidas por crianças e jovens em situação de rua, educadores e artistas

populares], optamos por assumir como ponto de partida da nossa reflexão crítica a nossa própria experiência, que é para nós um fato histórico inegável. Definimos assim como ponto de partida aquilo que chamamos de “o nosso lugar no mundo”. Dessa perspectiva refletimos sobre o conhecimento, sobre a própria ciência num sentido ontológico, estabelecendo constantemente uma relação entre aspectos que para nós nunca estiveram, de fato, dissociados – a reflexão sobre a prática e a reflexão sobre o mundo.

Nossas reflexões sobre a infância em situação de rua, lócus da gênese do Circo Social, colocaram a urgência de se repensar a questão da identidade como estratégia, em contradição permanente com a identificação reificante do ser. Em tempo, foi a partir dos questionamentos levantados e das reflexões sobre o público e o privado na Educação que caminhamos para a necessidade de refletir sobre a própria matriz legitimadora do pensamento científico moderno.

Percebemos que a subalternização está historicamente ligada à estruturação das relações de poder e de saber na sociedade capitalista, que imprime ao saber, isto é, ao próprio modo de conhecer o mundo e de entendê-lo, uma característica de colonialidade.

Uma das questões centrais do argumento desenvolvido na nossa pesquisa, e que serviu em diversos momentos como chave para nos aproximarmos de conhecimentos que antes apareciam fechados a nós, refere-se justamente à importância de considerar o envolvimento político/afetivo como elemento constitutivo do processo de conhecimento. Com efeito, como vimos anteriormente, o compromisso político/afetivo é constitutivo do *nós*, como base epistemológica de um pensamento social de novo tipo. Nele existe a possibilidade de um aprendizado transformador que não reproduza as relações

de subalternização, axiais à estrutura de poder/saber da sociedade capitalista. Esse compromisso do qual falamos se estabelece no mesmo movimento em dois sentidos de maneira concomitante: a utopia e o fazer.

Ancorados nesse compromisso, que no início aparecia como uma intuição a partir da nossa prática vivenciada na subalternidade, seguimos as pistas deixadas por diversas experiências e percebemos que devíamos nos acompanhar nas nossas reflexões daqueles que desenvolveram seu pensamento social em condições de subalternidade ou em oposição à lógica do progresso e da razão moderna. A busca pelas novas matrizes do pensamento nos levou a indagar pelo pensamento social de *Nuestra América* e junto a ele olhamos para o outro lado das luzes: a alteridade negada pela diferença colonial. Nossa indagação nos levou assim a perceber que há um estreito vínculo entre o que chamamos a práxis social de *Nuestra América*, oriunda de uma longa tradição do fazer e do pensar das classes populares e suas lutas sociais, e o próprio Circo Social.

A reflexão comparada do pensamento de Walter Benjamin e de Mariategui sobre a tradição e a modernidade no que se refere à cultura, nos permitiu compreender de melhor maneira a centralidade da cultura popular nos processos de transformação social. A partir dali percebemos melhor a ligação estreita entre a tradição circense, o pensamento social de *Nuestra América* e a nossa própria práxis. A herança direta de elementos advindos do mundo do circo (*O uso dos espaços públicos; a itinerância; ser um saber transmitido de forma oral; a relação entre pertencimento e aprendizado; a relação entre tradição e modernidade; a junção do elemento lúdico/mágico com a rigorosidade técnica; o risco integrado ao fantástico; a relação entre autonomia e reciprocidade*), em articulação com o conjunto de características herdadas do pensamento social de

Nuestra América, foi configurando uma prática político-pedagógica diferenciada: a práxis do Circo Social de SER. Em decorrência dessa historicidade específica encontramos nele elementos claros que implicam numa crítica da razão instrumental, expressada na tentativa permanente de transpor, na prática, a lógica da eficácia e da especialização e, sobre tudo, da separação entre sujeito e objeto do conhecimento, por meio de princípios específicos para a ação pedagógica (*Instigar e Acolher, escuta ativa, Autonomia e reciprocidade, ludicidade, etc.*) que buscam uma *horizontalização do conhecimento e das relações de poder, saber e prazer*. Em outras palavras, que apontam no sentido de uma nova racionalidade, de um pensamento social de novo tipo.

A nossa pesquisa tem sido de fato uma procura, uma indagação, uma busca que se abre. As pistas encontradas no caminho mais do que encerrar conclusões descortinam outros caminhos abertos a novas indagações ao sugerir novas suspeitas com relação ao nosso modo de ver e de buscar verdades sobre a vida.

EPÍLOGO [O menino e o sonho]

Um menino sujo e maltrapilho, que poderia ser qualquer menino que vai às ruas de Copacabana ou do centro da cidade à procura do mundo, da vida, das luzes, olha a cidade e nos lança a pergunta: e se essa rua fosse minha?

A pergunta daquele menino é por si a metáfora da utopia de milhares de crianças abandonadas, pequenos sujeitos-em-formação que vivenciam cotidianamente a negação da vida, sob a imposição da lógica do capital. De quem é essa rua? O compromisso político/afetivo com essa meninada significa o compromisso com seus sonhos e necessidades materiais, isto é, com a sua

utopia intrínseca, vivenciada no desejo de um mundo diferente, livre da exploração, onde a vida possa se dar com dignidade. Esse desejo de uma vida digna existe hoje, na sua forma negada, como revolta pelas condições de vida impostas às crianças das classes populares nos grandes centros urbanos do Brasil e do mundo.

Perante a pergunta daquele menino - negro, nordestino ou índio e sempre descalço, expressão extrema da crueldade da subalternização da vida - ...perante essa interrogação sem resposta que nos empurra para o horror da infância abandonada e criminalizada, da privatização do espaço público e da negação do espaço de todos como espaço de ninguém, e que faz os meninos de rua e os sem rua - trancados em apartamentos ou amarrados ao televisor-, o que responder?

O Se Essa Rua respondeu com a magia e a rigorosidade do fazer criativo. Sua resposta foi o Circo e pelo seu compromisso com a mudança o chamou de Circo Social. Ancorado na tradição do pensamento social de *Nuestra América*, escolhe o Circo como ação e como metáfora da sua utopia e da sua proposta, como modo de dizer e fazer. A metáfora circo como um elemento aglutinador do imaginário abandonado da humanidade; o circo como lugar dos outros, como templo da alteridade negada pela razão moderna/colonial; o circo desafio, risco e transformação, o circo que nos diz que tudo pode e será possível, que o fantástico e o impossível são apenas aquilo que ainda não fizemos. E o circo acolhe o horror e o nega dizendo: “ali tem vida, possibilidade, utopia”. Reinventa a impossibilidade, transformando-a em fazer criativo e extrai da dor social poesia.

A metáfora *menino*, a metáfora *e se essa rua fosse minha*, a metáfora *circo* nos falam abertamente da contradição do capital em uma das suas formas mais aviltantes: crianças filhas de trabalhadoras e trabalhadores sem condições mínimas de subsistência que moram nas ruas da cidade, crianças às quais o Estado e a sociedade só dão atenção quando colocadas como uma ameaça atual ou potencial, crianças que, no entanto, demonstram, quando têm oportunidade, um enorme potencial criador transformador.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem, São Paulo: HUCITEC, 1981.

BARRÍA, Claudio (org.), Dando Bola pra Vida. Relatório de projeto e pesquisa de campo. Rio de Janeiro: Se Essa Rua fosse Minha, 2006.

BARROS, Manoel de. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro: Record/Altaya, 1993.

BENJAMIN, Walter, Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

-----, "**A Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**". In Obras Escolhidas, vol. I, 5ª edição, São Paulo: Brasiliense. 1993.

-----, **Passagens.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BECKER, Howard S. Métodos de pesquisa em ciências sociais. 3ª ed., São Paulo: HUCITEC, 1997.

BERGER, P. & LUCKMAN, T. A construção social da realidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

BERMEJO, Ernesto Gonzáles. Revelaciones de un cronopio.

Conversaciones con Cortázar. Buenos Aires: Editorial Contrapunto, 1986.

BLOCH, Ernest, O Princípio Esperança. Volume 1. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

-----, **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

-----, **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

-----, **Meditações Pascalinas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. & **LÖIC**, Wacquant. **Una nueva Vulgata Planetaria**, In *Le monde diplomatique edición Chile*, dezembro de 2000^a, pág 22-23.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O ardil da ordem. Caminhos e armadilhas da educação popular**. São Paulo: Papirus, 1986.

CANCLINI, Nestor Garcia, **Consumidores e cidadãos, conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

CARDENAL, E. **Nicarágua, a experiência da esperança**. Campinas: Papirus, 1984

CASTRO, Alice Viveiros de, **O elogio da bobagem**, Rio de Janeiro: editora Família Bastos, 2005.

CASTRO, Mary Garcia de. **A quem interessa o debate sobre identidade?** In: Encontros temáticos: cultura, política e direitos. Rio de Janeiro: UNESCO/SESC, 2002.

CASTRO, Mônica Rabello de, **Retóricas da rua: educador, criança e diálogos**. Rio de Janeiro: Petrobrás: Ministério da cultura: USU Editora universitária: Amais, 1997.

CERTEAU, Michel de, **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 9^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CUCUZZA, Heitor, (org.) **Historia de la educación en debate**. B. Aires: Miño & Dávila, 1996.

CHAUÍ, Marilena, **O nacional e o popular na cultura brasileira**. Funarte, Brasiliense: São Paulo, 1984.

-----, **Cultura e democracia**. 10^a Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHAUÍ, Marilena, **Ideologia neoliberal e universidade** in **Oliveira** de, Francisco e Paoli, Maria C. **Os sentidos da democracia, Políticas do dissenso e hegemonia global**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

-----, **Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

CORTÁZAR, Julio. **Libro de Manuel**. Barcelona: Bruguera – Libro Amigo, 1981.

-----, **Argentina: años de alambradas culturales**. Barcelona: Muchnik Editores, 1984.

- CORTÁZAR**, Julio, **GADEA**, Omar Prego. **La fascinación de las palabras**. Buenos Aires: Alfaguara, 2004.
- DUSSEL**, Enrique, **Filosofía de la Liberación**. Bogotá: Usta, 1980.
- DUSSEL**, Enrique, **1942 el encubrimiento del outro. Hacia el origen del mito de la Modernidad**. Madrid: Nueva Utopia, 1992.
- FREIRE**, Paulo, **Pedagogia do oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- , **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à....** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT**, Michel, **Microfísica del Poder**, 2ª ed. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1980.
- FURTADO**, Celso. **A nova dependência: dívida externa e monetarismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- , **Cultura e desenvolvimento em época de crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GALEANO**, Eduardo, **Libro de los abrazos**. México: Siglo XXI, 1991.
- GARCIA**, Regina Leite. **Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- GARCIA**, Pedro Benjamin, Saber Popular/Educação Popular. In: **Cadernos de Educação Popular**, 2ª ed., Petrópolis: Vozes: 1983.
- GARCIA**, Pedro Benjamin, **Sempre dá pra fazer uma pirueta com a esperança**, Rio de Janeiro: Se Essa Rua Fosse Minha (Arquivo Se Essa Rua Fosse Minha / não publicado).
- GIROUX**, H. **Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture**. Nova York, Routledge, 1994.
- GIROUX**, H & **SIMON**, R. **Popular culture, Schooling and Everyday life**. Wesport, Ct., Bergin & Garvey, 1989.
- GAUTHIER**, Jacques . **De algumas obscuridades epistemológicas para uma ciência barroca. Educação & Sociedade**. Campinas, v. 55, p. 338-354, 1996

GAUTHIER, Jacques . O que é pesquisar: entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e cultura de resistência.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 69, n. 20, p. 13-33, 1999.

GONZAGA, José Guilherme Franco. Possibilidades Educativas nas ações coletivas do MST. Reflexões Teóricas e Epistemológicas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Centro de Estudos Aplicados. Faculdade de Educação: Niterói, 2006.

GRACIANNI, Maria Estela Santos, Pedagogia Social de Rua, análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo freire, 2001.

GRAMSCI, Antonio, Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1982.

_____, **Cadernos do cárcere, vol. 2.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____, **Cadernos do cárcere, vol. 4.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HELLER, Agnes, O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOLLOWAY, John, Mudar o mundo sem tomar o poder, São Paulo: Viramundo, 2003.

JARA H., Oscar. Dilemas y Desafíos de la Sistematización de Experiencias. Centro de Estudios y Publicaciones - Alforja. Costa Rica. Mayo, 2001.

JARA H., Oscar. El Desafío Político de aprender de nuestras prácticas. Ponencia presentada en el evento inaugural del Encuentro Internacional sobre Educación Popular y Educación para el Desarrollo, Murguía, País Vasco, noviembre 2002. Disponível em www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html

KONDER, Leandro "A concepção de história de Walter Benjamin" in O Percevejo, dossiê Walter Benjamin. Rio de Janeiro: UNIRIO, 1998.

KONDER, Leandro. Os Marxistas e a arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, setembro de 2005.

LARVIE, Patrick, **A construção cultural dos “meninos de rua” no Rio de Janeiro...**, AIDSCOM, 1992.

LOPES, Ney. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2004.

LOWY, M., **Walter Benjamin: aviso de incêndio, uma leitura das teses sobre o conceito de história**, São Paulo : Boitempo, 2005.

----- . **A Estrela da Manhã: surrealismo e marxismo**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Por um socialismo indo-americano**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

----- . **Temas de Nuestra América**. Lima: Biblioteca Amauta, 1990.

----- . **El artista y la época**. Lima: Biblioteca Amauta, 1990^a.

MARQUES, César (org.), Barría, C., Monteiro, E. **Estender o Arame, amparar a travessia e orientar o salto**, Rio de Janeiro: Se Essa Rua Fosse Minha (no prelo).

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**, Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

MARTINS, José de Souza, **Caminhada no chão da noite**, São Paulo: Vozes, 2003.

----- . **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1983.

MARTINS, José de S. (org) et all, **Henry Lefebvre e o retorno da dialética**,

MARX, Karl, & Engels, F. **A ideologia Alemã**, 10^a Ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

----- , **tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos**, México: Ed. Grijalbo, 1970.

MCLAREN, P. **Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora**. Barcelona, Paidós, 1997.

MONTEIRO, Elaine, **Lendo com a boca e com o pensamento: a oficina de literatura...**, não publicada, dissertação de mestrado em Educação da PUC, Rio de Janeiro: 1995.

MONTEIRO, Elaine, **As ONGs e a política de atendimento à criança...**, Tese de doutorado, Serviço social, política social e cidadania, UFRJ, 2000.

MORIN, Edgar. Em busca dos fundamentos perdidos – textos sobre o marxismo. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOULIAN, Tomás. "Chile actual, anatomía de un mito". Santiago de Chile: ARSIS universidad, LOM ediciones. 1997.

----- . **Socialismo del siglo XXI. La quinta vía.** Santiago de Chile: Editorial LOM, 2000.

MIGNOLO, Walter, Local histories/Global Designs, Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

NEVES, LMW, PRONKO, MA, MENDONÇA, SR. Capital Cultural. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (org.). Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006.

----- . **Capital Social.** In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (org.). Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006.

NOVOA, Gildardo Díaz. Enrique Dussel en la filosofía latinoamericana y frente a la filosofía eurocéntrica. Tese de Doutorado. Universidad de Valladolid. Departamento de filosofía, lógica y filosofía de la ciencia y teoría e historia de la educación. Valladolid, 2000 – 2001.

OLIVEIRA, Antônio Carlos de, e AMERICANO, Naura dos santos, Crianças e Adolescentes em Situação de Rua: a difícil Arte de cuidar, Rio de Janeiro, Nova, 2003.

RETAMAR, Roberto Fernández. Todo Caliban. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

----- . **Pensamiento de nuestra América.**

Autorreflexiones y propuestas. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIZZINNI, Irene, O século perdido, raízes históricas das políticas públicas... Rio de Janeiro: USU Editora universitária: Amais, 1997.

RIZZINNI, Irene (coord.), STOECKLIN et al. Vida nas ruas – Crianças e adolescentes nas ruas, trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Edições Loyola, 2003.

SARTRE, J. P. em El Ser y la Nada. Barcelona: Altaya, 1996.

SILVA, Hélio & MILITO, Cláudia, Vozes do meio-fio. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

SILVA, Ermínia. O circo: sua arte e seus saberes. O circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX. Dissertação de Mestrado.

Departamento de História. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1996.

SOTOLONGO CODINA, Pedro Luis, DELGADO DÍAZ, Carlos Jesus. La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

SOUZA, Solange Jobim e. Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

THOMPSON, E. P. The making of the English working class. Nova Iorque: Vintage Books, 1963.

----- **A miséria da teoria,** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1981.

----- **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

UNESCO. Políticas culturais para o desenvolvimento. Uma base de dados para a cultura. Brasília: UNESCO, 2003.

VARELA, Julia & ALVAREZ-URIA, Fernando, Arqueologia de la Escuela. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1991.

WALLERSTEIN, Immanuel, The modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-economy in the Sixteenth Century. New York: Academic Press, 1974.

WESTPHAL, Regene Brito, Se Essa Rua Fosse Minha, alternativa pedagógica para meninos de rua. Dissertação de mestrado, não publicado. Banco de teses: Universidade Federal Fluminense: Niterói, 1995.

WILLIAMS, Raymond. Marxismo y literatura. Barcelona: Ediciones Península, 2000.

ANEXOS

Anexo I

BREVE HISTÓRICO DO CIRCO SOCIAL DO SE ESSA RUA

Em 1991, a partir de uma idéia do cantor Aquiles do grupo MPB4 e do Sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, tem início uma mobilização de artistas para gravar um disco e lançar uma campanha em favor das crianças e adolescentes em situação de rua. Nasce assim, sob a coordenação de quatro importantes ONGs (FASE, IBASE, IDAC e ISER) o projeto Se essa Rua Fosse Minha (em diante SER), *“um movimento que tem como objetivo mobilizar toda a sociedade brasileira para resolver o que hoje é um grande escândalo: a situação das crianças deste país, particularmente daquelas que trabalham e vivem nas ruas”*, como escrevera o próprio Betinho na contracapa do disco. Nele participam muitos dos principais artistas da Música Popular Brasileira como Chico Buarque, Adriana Calcanhoto, Arnaldo Antunes, Beth Carvalho, Djavan, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Maria Bethânia, Renato Russo, Ney Matogrosso, Gal Costa, Herbert Viana, Ivan Lins, Lulu Santos, Torcoato Mariano, Leila Pinheiro, MPB-4, Joyce, Elba Ramalho, Alceu Valença, Simone, João Bosco, Roberto Carlos e Raimundo Fagner, entre outros.

Desde o início a proposta foi desenvolver metodologias onde o lúdico fosse elemento aglutinador. A centralidade da arte na proposta pedagógica do SER responde a uma leitura que entende a criança e o adolescente na sua potencialidade criadora, cerceada pelas condições sociais às quais eles são expostos. Assim, em 1992, a procura por uma proposta metodológica para o trabalho com essas crianças e jovens levou à equipe do SER a investir na utilização da linguagem circense como instrumento pedagógico, colocando a partir da prática as bases para o conceito de Circo Social. Com o tempo a concepção político-pedagógica e metodológica do Circo Social supera a perspectiva do trabalho junto a jovens de classes populares a partir da perspectiva da assistência ou da formação para o mercado de trabalho, apostando nos espaços de desenvolvimento criativo como base para a construção de uma cidadania ativa e para o fortalecimento do lugar da cultura como base para o desenvolvimento sustentável.

Essa experiência serviu de modelo para o programa social *Cirque du Monde*, realizado inicialmente através de uma parceria de intercâmbio e fortalecimento entre o *Cirque du Soleil*, a ONG canadense *Jeunesse du Monde* e o SER. A partir dela, o *Cirque du Soleil* adota o

conceito de Circo Social e ajuda a difundi-lo pelos cinco continentes, nem sempre guardando direta relação com a proposta original, porém ganhando na riqueza e diversidade das experiências, alimentando-se da vivência dos jovens e do complexo mundo do circo e da cultura popular em diversos lugares. Por sua vez o SER inicia junto a jovens ex moradores de rua a implantação de núcleos de Circo Social em diversas comunidades do Estado do Rio de Janeiro, como a Vila Cândido no Complexo da Maré, Vila Camorin, em Queimados, Vila Paciência, na Zona Oeste, o Complexo Cerro Corá, perto do Cristo redentor e a Casa da Cultura em São João de Meriti, entre outros.

Em 2000 o SER é co-fundador da *Rede Circo do Mundo Brasil* (em diante RCM-Br), que hoje conta com 24 instituições que trabalham com circo social nas 5 regiões do Brasil, atendendo uma media de 10.000 crianças, adolescentes e jovens de classes populares. Nela, amplia os debates teórico/práticos sobre o Circo Social junto aos educadores e agentes culturais do país e, em 2004, assume a articulação do Regional Sul, Sudeste, Centro-Oeste da RCM-Br.

Durante os quinze anos de trabalho com Circo Social, têm surgido diversos grupos de arte dos espaços de trabalho do SER nas comunidades e na sua sede, o chamado *Centro de Desenvolvimento Criativo*, no bairro das Laranjeiras, no Rio de Janeiro. Entre outros podemos destacar Trupe de Circo Daki que nós Vem, a Cia. De Artes Cala Boca já Morreu, a Pequena Trupe de Brinquedos e a Companhia de Jovens Griô's, além de jovens artistas como o *Nego da Bahia*, formado pela Esocla Nacional de Circo cuja trajetória circense é reconhecida em diversos lugares do Brasil, o *Coelho*, artista de destaque em companhias como a de Marcos Frotta e Rodrigo, também ex-aluno da Escola Nacional que mora hoje na Noruega, onde é dono de dois grandes Circos.

Em 2005 em meio a uma grande mobilização da classe artística pela implantação do Sistema Nacional de Cultura – CNC, um representante do SER é escolhido pelas organizações da classe circense como representante nacional do Circo Social na Câmara Setorial de Circo (MinC, FUNARTE). A partir desta ação, O SER é convidado a participar como consultor do poder público federal na I conferência Nacional de Cultura e contribui em diversos espaços durante 2005 e 2006 para a elaboração do Plano Nacional de Cultura.

Não obstante as dificuldades materiais e operacionais para registrar e publicar sua experiência, o SER realiza diversos cursos e seminários de formação em Circo Social e Educação Popular, consolidando um lugar como referência no trabalho com arte e cultura junto a jovens de classes populares. Em 2006 o Curso de formação em Circo Social e Educação Popular, dirigido a artistas circenses e populares (teatro de rua e contadores de histórias, entre outros) é contemplado com o Premio de Estímulo ao Circo da FUNARTE, sinalizando um primeiro reconhecimento de uma prática social e cultural inédita, que ainda hoje, após quinze anos, não foi devidamente registrada.

Anexo II

Circo Social do Se Essa Rua (SER), resumo metodológico preliminar²¹⁸

Criança, adolescente e corporeidade²¹⁹

Observando as crianças da comunidade no ambiente escolar, dois aspectos chamam a nossa atenção: o explícito desgosto pelo aprendizado, expressado em repetidas oportunidades em frases como *“esse negócio é muito chato”* ou *“não tô afim, isso pra quê?”*, atitudes fortalecidas pela enorme distância existente entre os conteúdos programáticos e qualquer noção da sua aplicação prática na vida dessas crianças. Essa observação leva muitos pesquisadores a apontar que as crianças internalizam que são incapazes de aprender em função do retorno dado pela escola e pela família. Esta situação é claramente mais dramática ao se tratar de crianças de classes populares, face às condições sociais do seu desenvolvimento.

A relação estabelecida pelas crianças com o aprendizado e as relações de sociabilidade têm um efeito direto no seu modo de estar no mundo, desenvolvendo atitudes corporais agressivas ou defensivas, carregando seus corpos desprovidos de afeto, por não acharem nos processos de aprendizado e socialização, o afeto necessário para o seu desenvolvimento.

*“O corpo tem dimensão especial na relação pedagógica. É o ponto de partida no processo de auto (re) conhecimento, trocas, afetos e na comunicação e expressão”.*²²⁰

Muitos meninos e meninas chegam ao projeto com fortes marcas de violência corporal, explicitadas às vezes pela falta de autocuidado, pouco instinto de autopreservação e ou por práticas sociais que tendem a evitar os afetos.

Espaços de aprendizado que impõem um corpo disciplinado e imóvel, hierarquizado na sua relação com o próprio espaço e com o detentor do saber como condição prévia para a

²¹⁸ Documento elaborado pela Equipe do Se Essa Rua Fosse Minha.

²¹⁹ Entendemos que a corporeidade se estende além dos limites da física e da biologia, ela alcança a esfera da consciência e do espírito e não exclui as possibilidades de transcendência (...). Grupe, *O Estudos sobre una teoría pedagógica de la educación física*, 1976.

²²⁰ César Márquez, Educador social, teatrólogo e secretário executivo do Se Essa Rua Fosse Minha. Reflexão contida no texto interno relato de uma experiência de Circo Social que relata a experiência de um ano e meio no trabalho de implantação do projeto Circo Baixada, localizado em Vila Camorim, na Cidade de Queimados, Baixada Fluminense.

relação pedagógica, limitam a possibilidade do desenvolvimento criativo dos educandos, condicionando o seu gosto pelo aprendizado e impondo claras marcas à sua sociabilidade.

No dizer de Foucault²²¹ “...no poder disciplinar, há uma busca do adestramento dos corpos dos indivíduos”.

Quem vê hoje, por exemplo, a pequena Carol, do “Circo das Bromélias”²²² se contorcendo nas mãos dos instrutores, ou saltando no trampolim, para deleite dos espectadores da Escola, da família e da comunidade, talvez não acredite que no início do projeto, apenas 8 meses antes, ela só vivia deitada, quase imóvel pela fome matutina, com a sua timidez inscrita no corpo.

Há uma certa concepção de disciplina, com a qual nos deparamos não rara vez mesmo dentro de alguns projetos sociais, autoproclamados como espaços alternativos, que acaba por reproduzir a visão conservadora que reforça a idéia de que estas crianças e adolescentes pobres precisam ser doutrinadas por serem ameaças e bandidos em potencial.

Arte e espaços de convivência

A centralidade da arte na proposta pedagógica do SER responde a uma leitura que entende a criança e o adolescente na sua potencialidade criadora, cerceada pelas condições sociais às quais eles são expostos. Nesse sentido, o desenvolvimento da **capacidade crítica** e da **sensibilidade criadora**, entre outros, são objetivos pedagógicos centrais nessa proposta, que, com base no respeito aos saberes dos educandos como ponto de partida dos processos educativos, tem como horizonte uma perspectiva transformadora.

A necessidade de se trabalhar com metodologias que permitissem o aflorar dos saberes e competências dos educandos, levou o Se Essa Rua a desenvolver seu trabalho em torno da implementação de **espaços de convivência pedagógica e comunitária**, onde, por meio da troca de atividades e saberes artísticos e culturais, criam-se condições para o desenvolvimento de processos que objetivam atingir maiores níveis de **autonomia** e apropriação crítica da realidade por parte dos jovens e suas famílias, produzindo alterações efetivas nas relações sociais de cada grupo e/ou comunidade, e mesmo inovando nos modos de organização e geração de renda.

As expressões artísticas permitem uma constante relação do ser **emocional** e **racional** do indivíduo, propiciando-lhe continuamente o confronto com situações cujos elementos

²²¹ Foucault, M. Vigiar e punir: a história da violência nas prisões. Petrópolis, Vozes, 1977.

²²² O “Circo das Bromélias” é uma iniciativa do Se Essa Rua e a ASCAP em vila Paciência, Zona Oeste do Rio de Janeiro. texto do relatório anual 2004, da Equipe de Circo Social.

retratam simbolicamente a realidade e expressam as necessidades do indivíduo em se posicionar diante dela. O circo, ao igual que a dança e o teatro, coloca o corpo como interface dessa relação.

A idéia da utilização da linguagem circense como viés metodológico para o trabalho junto a crianças e adolescentes de classes populares, surge nas ruas. Lá, a partir da observação das brincadeiras que as próprias crianças e adolescentes realizam e das habilidades desenvolvidas e passadas de uns para os outros, num impressionante processo de ensino/aprendizagem centrado no lúdico, extraindo lições pedagógicas desse particular modo de estar no mundo.

Esta percepção alertou os educadores para o enorme potencial de uma metodologia que pudesse trabalhar ao mesmo tempo, **concentração, disciplina, capacidade de cuidar do outro, solidariedade, trabalho em equipe e controle do corpo e da expressão num contexto de ludicidade** que, mantendo um nível alto de desafio, que se assemelha ao que os meninos e meninas encontram na rua, conseguia estimular também o **gosto pelo conhecimento**.

Circo social e espaços formais de aprendizado

Nos últimos anos, têm surgido diversas experiências que exploram o potencial integrador e autodisciplinador das artes circenses. Grandes empresas oferecem aos seus funcionários atividades circenses como modo de reeducar o corpo, visando a integração das equipes, a melhora de posturas corporais e um consequente aumento da produtividade. Mais recentemente, as grandes cidades brasileiras, cuja cultura dá grande importância à aparência física e à saúde do corpo, lotando diariamente as academias de ginástica, têm sido palco de uma migração desse público para as oficinas de circo, à procura de uma atividade física disciplinada que, ao mesmo tempo em que cuida do corpo, pudesse desenvolver outras qualidades expressivas, proporcionando uma experiência mais prazerosa do que as esteiras mecânicas.

O corpo no circo social, é um corpo pensado, um corpo criativo, e não um corpo silenciado pelo Espaço formal de aprendizado, como no caso da escola tradicional. A proposta pedagógica do Se Essa Rua introduz uma nova especificidade ao circo social na concepção dos espaços metodológicos de convivência pedagógica.

Os espaços de convivência são ao mesmo tempo espaços físicos e afetivos, espaços metodológicos abertos de experimentação pedagógica e de descoberta das relações sociais por parte das crianças e adolescentes. São assim, espaços de possibilidades, porque são, antes de tudo, espaços de escuta ativa, de troca, de diálogo, onde são cotidianamente negociados os sonhos, desejos, as normas e os saberes; espaços que, por isso, desenvolvem o sentido de pertencimento, a responsabilidade e a identidade coletiva.

Eles têm demonstrado ser um interessante modo de as crianças e adolescentes perderem o medo de se sentir/saber parte de um coletivo, de se atreverem a sonhar um espaço/mundo diferente daquele que até agora conheceram, sentindo-se assim, instigados à participação social e ao aprendizado coletivo, desejando desenvolver ao máximo suas competências.

Esta relação aberta, o processo de escolhas, a construção de identidades e leitura crítica das contradições, associadas ao aprendizado de conteúdos técnicos e relacionais une dialeticamente dois espaços distintos e estanques na escola formal: a sala de Aula e a hora do Recreio²²³. Talvez esteja aqui o diferencial pedagógico do Circo Social: O diálogo entre os espaços formal e informal na construção e horizontalização do conhecimento e das relações de poder, saber e prazer.

A proposta do Circo Social propõe a reconstrução de vínculos essenciais e cotidianos entre brincar, prazer, cognição; amizades, afetos, ciência e desafetos; elementos que compõem de uma totalidade do modo de estar no mundo dos meninos e meninas e que a escola tende a separar.

Grupos Operativos de Criação

A perspectiva de investir no **protagonismo juvenil** como uma modalidade inovadora da ação educativa é elemento chave desta metodologia. Em substituição à postura pedagógica paternalista e assistencialista freqüentemente presente no ensino formal, o protagonismo juvenil traz a idéia de incentivar os jovens a se tornarem sujeitos de intervenção e transformação da realidade.

Esta perspectiva adquire um tom diferencial na experiência metodológica do Circo Social do Se Essa Rua, ao contribuir para que os jovens percebam a sua capacidade de formadores de opinião e de **agentes de transformação social e cultural**.

Assim, para além de se perceber ao jovem como um indivíduo capaz de protagonizar, hoje, ações de relevância social, a articulação de **Espaços de Convivência Pedagógica** com a proposta dos **Grupos Operativos de Criação**, desenvolve neles a auto-confiança, o respeito pelo outro e gradativamente, um profundo sentido de compromisso com seu grupo e um

²²³ A Visão de enquadramento e adestramento cognitivo da escola tradicional inibe a autenticidade, a criatividade e a criticidade dos alunos. Talvez, a hora do recreio seja o espaço mas autêntico, criativo e vivo das escolas. Onde as meninas levam suas bonecas preferidas para brincar e fazer inveja as amigas preteridas, onde um grupo ensina para o outro brincadeiras novas aprendidas nas ruas, onde todos correm, pulam, xingam, caem e se enchem de vida.

engajamento com sua comunidade, sua sociedade e a solução dos seus problemas, isto é, com a construção de um mundo melhor.

Os **Grupos Operativos de Criação (GOC)**, parte importante desse processo, são grupos de arte (companhias de teatro, circo, música, dança ou artes integradas), que abordam questões temáticas (gênero, sexualidade, violência, drogas, etnia, identidade) desde uma perspectiva própria ao seu entorno, utilizando as diversas linguagens artísticas a partir de uma abordagem crítica. Eles funcionam como multiplicadores das discussões levantadas ao longo dos trabalhos desenvolvidos, procurando vias de comunicação com a Escola, a comunidade e o conjunto da sociedade.

Este tipo de organização, que atua também como forte elemento de construção da autonomia de adolescentes e jovens, bem como do seu senso coletivo, tem demonstrado ser uma ótima ferramenta para o trabalho pedagógico e para a integração da comunidade às questões comuns levantadas pelos espetáculos da garotada.

Assim, a capacidade de criar, pensar, planejar e implementar coletivamente dá ao protagonismo destes jovens multiplicadores de cidadania cultural, um diferencial que potencializa processos de transformação social. Estas mudanças operam-se progressivamente em nível individual, grupal, comunitário e social, estimulando a participação no debate sobre a elaboração de políticas públicas.

Circuladores, Brincantes e Griôts

Ao longo dessa experiência veio se dando o fortalecimento de modos específicos de intervenção, surgidos tanto de uma pesquisa-ação contínua baseada na observação das relações estabelecidas pelos adolescentes e jovens, como das propostas emergidas da visão dos mesmos, da sua percepção do mundo, do outro e da interação com suas formas de inserção social e cultural.

Assim, e em constante interação com as propostas metodológicas do SER, vêm se delineando três perfis que passam a sustentar a proposta de irradiação de protagonismo juvenil tida como base do projeto de formação e multiplicação, e que dão sua verdadeira razão de ser ao Centro de Desenvolvimento Criativo. São estes: o perfil dos Circuladores, associado à experiência do Circo Social, multiplicadores dos debates sobre cidadania e multiculturalismo em meio urbano; o perfil dos Brincantes, ligado à experiência de teatro de rua e de bonecos, com elo com a cultura do nordeste brasileiro e os Griôts²²⁴, jovens contadores de histórias que ligam rua e comunidades, trazendo uma discussão embasada

²²⁴ Griôts...

sobre a cultura negra, a discriminação e o papel dos jovens com relação às tradições culturais e à memória viva da comunidade.

O desenvolvimento de cada um desses perfis tem como base uma sólida formação em temas de cidadania que atravessam a vida desses jovens, como a questão da violência, das drogas, sexualidade, gênero, etnia e metodologias de gestão social visando a autonomia e sustentabilidade das iniciativas desenvolvidas junto a suas comunidades.

É importante destacar o papel destes grupos na disseminação de debates e junto à Escola pública, assumindo o papel de dinamizadores das relações sociais entre as crianças, os professores e a comunidade.

Circo social, origem e bases conceituais

A circense é por essência uma arte integrada que materializa o conceito de autonomia e reciprocidade. Assim, as habilidades desenvolvidas possibilitam a materialização deste conceito, uma vez que dão ao jovem a possibilidade de fazer escolhas e caminhar no ritmo de seu próprio desenvolvimento (o que responde ao princípio da autonomia) e ao mesmo tempo entender que, independentemente da escolha que faça, ele sempre terá que contar com o apoio e a complementaridade do trabalho de alguém (o que responde ao princípio da reciprocidade). Esse espírito de equipe, encontrado no circo, impregna o educando em sua vivência, possibilitando a ele uma melhor relação social e interação com outros espaços de aprendizado como a Escola formal.

A concepção metodológica do Circo Social é ferramenta privilegiada dentro do trabalho com arte-educação numa perspectiva de desenvolvimento social e cultural, isto é, numa perspectiva que tenha por base a garantia do direito à igualdade e do direito à diversidade.

O conceito de Circo Social procura ser um catalisador das diversas formas de expressão em prol do desenvolvimento pessoal e social dos meninos e meninas, propiciando, para além das oficinas de técnicas circenses, um constante contato dos educandos com teatro, música, dança, contação de histórias e acesso a informática e redes, seja de modo integrado às proprias oficinas, seja por meio de módulos específicos.

Criada e desenvolvida pelas equipes de educadores do Se Essa Rua, a proposta do Circo Social surge, em 1992, no contexto do trabalho com crianças em situação de rua na cidade do Rio de Janeiro. O sucesso dessa escolha ficou evidente no aumento da auto-estima e do sentimento de autopreservação, geradores de uma opção pela mudança na realidade pessoal desses meninos e meninas.

Os resultados obtidos com o trabalho de circo consolidaram a idéia da linguagem circense como estratégia de promoção pessoal e social, nascendo assim o conceito de circo social.

Essa experiência serviu de modelo para o programa social Cirque du Monde, realizado através de uma parceria entre o Cirque du Soleil, a ONG canadense Jeunesse du Monde e o SER, multiplicando-se assim o conceito de circo social pelos cinco continentes.

Considerações metodológicas

O planejamento das oficinas privilegia a cada instante o saber da criança, possibilitando espaços que facilitem a percepção dos seus desejos, motivações, dificuldades e limitações.

Assim, procuram-se os pontos geradores da ação pedagógica a partir dos espaços de convivência, seja durante os exercícios, nas oficinas, na avaliação ou mesmo nos intervalos, chamando a atenção para a questão dos desafios, da concentração, da escuta, do cuidado, do sentido de responsabilidade e compromisso, da tomada de decisões, apoiando-nos na solidariedade, na segurança e na afetividade inerentes ao mundo do circo. O risco e o (des)equilíbrio das atividades circenses orientam a ampliação do limite de cada jovem e, conseqüentemente, também o do grupo.

Cada oficina tem um Círculo de início e um de encerramento das atividades, momentos em que todos, lado a lado, se preparam para empreender a viagem juntos e trocam os diferentes olhares sobre a atividade e o grupo. Estes momentos são centrais para o desenvolvimento sócio-afetivo dos educandos.

O Círculo é também o momento privilegiado para o desenvolvimento de um processo gradativo de releitura da realidade, onde os educandos discutem situações relativas ao seu contexto social, familiar e comunitário, constituindo a base de futuros projetos artísticos e sociais que irão nortear o desenvolvimento das suas ações futuras em grupo.

O Círculo, além de servir como momento para a instigação dos educandos e a geração de novos processos de ensino-aprendizagem, é o lugar ideal para o levantamento das questões temáticas a serem aprofundadas em momentos especialmente destinados a isso, como encontros, seminários e grupos de trabalho.

Disciplinas e técnicas circenses (breve descrição).

DISCIPLINA	CONCEITO	ATIVIDADES	CONTEÚDO
Acrobacias²²⁵ ✓ Solo ✓ Mini-trampolim ✓ Trampolim	A acrobacia é considerada a base de aprendizado da maioria das técnicas circenses. Muitas técnicas usadas, são revisitadas nos trampolins acrobáticos e nos aéreos.	Seqüência de diversos saltos organizados progressivamente segundo a complexidade e dificuldade na sua excussão. podem ser realizadas em duplas, de forma concomitante ou com uma pessoa sendo a base (portô) e a outra sendo lançada ao ar (volante).	Habilidades como, andar, correr, saltar, girar e rolar; São desenvolvidas junto com noções de equilíbrio e espaço. Fortalece membros inferiores, resistência muscular em todo o corpo (abdome, peito, ombro), e a respiração. Estimula a atenção, raciocínio, concentração, tomada de iniciativa e trabalho em grupo, lidar com situações de maior risco e vencer dificuldades. No trampolim são desenvolvidas noções de espaço/ tempo e percepção do corpo no ar. Trabalha resistência aeróbica e muscular nos membros inferiores e no abdômen.
Pirâmide	Há grupos que classificam pirâmide como acrobacias, outros, como equilíbrio.	Consiste em movimentos realizados em equipe que experimentam diversas formas e poses utilizando-se de equilíbrio e força de corpo do parceiro.	Desenvolve agilidade, equilíbrio, postura e consciência corporal aprendendo a calcular e a dosar força. Fortalece e da resistência aos membros inferiores, superiores e o controle da respiração. Estimula concentração, atenção, confiança, responsabilidade, respeito mútuo e sentimento de cooperação.
Equilíbrios ✓ Monociclos ✓ Pernas de Pau ✓ Arame	Consciência do mecanismo corporal, objeto e entorno.	Equilibrar e se movimentar em equipamentos ...	Harmonia entre o corpo e o entorno. Domínio e clara consciência do equilíbrio cinético aplicando uma noção rítmica cinestésica.

²²⁵ As acrobacias na China, aparecem em pinturas de 5 000 anos. Esses movimentos faziam parte dos exercícios de treinamento dos guerreiros de quem se exigia agilidade, flexibilidade e força e, aos poucos, a esses movimentos foram acrescentadas a graça, beleza e harmonia. (Alice Viveiros de Castro 1998)

Malabares ✓ Bolinhas ✓ Claves ✓ Argolas ✓ Diabolos	Manipulação de objetos Individualmente e 2 ou mais pessoas		Precisão no desenvolvimento de uma noção de ritmo cinestésico fora do comum fazem com que o jovem malabarista pareça desafiar as leis da natureza. A magia dos movimentos atingida por meio de disciplina e concentração o estimula à descoberta de novos desafios na vida.
Aéreos • Trapézio • <u>Lira</u> • <u>Corda Indiana</u> • <u>Tecidos</u>	Também conhecidas como acrobacias ou dança aéreas.	Consiste em subidas, nos aparelhos e desenvolvimento de formas coreográficas, intercalando movimentos suaves e quedas bruscas e repentinas. No caso do tecidos há diversas composições de figuras unindo o corpo e o pano .	Desenvolve movimentos de pêndulo e de pendurar. Força física, disciplina e leveza dos movimentos. Trabalha-se toda a musculatura do corpo, melhora a postura, o equilíbrio e a flexibilidade. Também trabalha a flexibilidade em todas as partes do corpo e a respiração, noção de espaço, tempo e reflexo. Aumenta a autonomia nas decisões corporais, desenvolve a atenção, a concentração, o raciocínio e a superação do medo.

Desenvolvimento da proposta no espaço pedagógico integrado

No espaço de convivência, embora cada núcleo definirá planejamentos específicos, podemos delimitar, de um modo geral, os momentos²²⁶ descritos a seguir²²⁷; as técnicas circenses detalhadas na ementa irão sendo desenvolvidas paulatinamente, servindo de ‘pano de fundo’ em torno das quais irão se deflagrar os processos aqui apresentados.

I - Sensibilização e mobilização

II - Criação e mostras internas

III - Criação e mostras abertas à famílias e comunidades

IV - Formação de trupes e multiplicadores

I.I – Sensibilização. O primeiro momento é marcado pelo brinquedo de investigação, as descobertas e escolhas. As atividades são servidas às crianças, adolescentes e jovens, que vão saboreando com liberdade para experimentação; Aos poucos, junto com os educadores, vão construindo seus planos de interesse, procurando compreender limites, possibilidades e desconstruindo possíveis valores negativos em relação a sua capacidade de aprendizado. Neste momento serão colocadas também as primeiras noções sobre conhecimento do material de segurança; Conhecimento do material circense; Aquecimento e flexibilidade; Exercícios com malabares; Exercícios de força, resistência e postura.

I.II - Mobilização. Crianças e adolescentes saem às ruas e casas em busca de garrafas descartáveis, cabos de vassouras e outros materiais para serem reciclados na confecção de instrumentos circenses. No processo elas provocam diálogos dentro da família e da comunidade sobre as atividades do projeto e tornam-se um presente para todos quando vêem o material transformado em objeto de aprendizado e de cena.

II- Criação e mostras internas. Num segundo momento, individualmente ou em duplas, trios, etc. começam a organizar pequenos números circenses, de teatro ou dança que mostrarão para outras crianças e profissionais do projeto. Neste momento se produz um acelerado aprofundamento nas técnicas empregadas, guiado pelo interesse desenvolvido pelas próprias crianças e adolescentes.

Construir cenas é construir outras realidades. O jogo de estar em cena e de assistir à cena é invariavelmente um dialético exercício de fala/escuta marcado pela percepção do universo

²²⁶ Falaremos de momentos para designar áreas de orientação do trabalho programático. Porém, estas não respondem a limites espaço-temporais pré-definidos, mas serão determinados pelo próprio devir das aulas, mais especificamente do cruzamento dos objetivos propostos com os saberes, motivações e necessidades dos educandos no contexto específico de cada oficina.

²²⁷ A base desta parte foi extraída do relatório da experiência de Queimados. Inicialmente concebidos como fases, constituem uma inicial observação do processo de interação entre as equipes de educadores, as crianças e a comunidade em torno das lonas nas comunidades.

simbólico e da criticidade. É o início de um processo de mudança de olhares que irá incidir na forma em que meninos e meninas são percebidos pelas famílias e a comunidade, processo conduzido justamente pela magia do espetáculo, isto é, de se mostrar de um outro modo, se reinventando e reinventando os olhares dos outros.

III - Criação e mostras abertas às famílias e à comunidade. As mostras para familiares e comunidades, têm como possibilidade o (re) encantamento das pessoas. Nem os filhos em cena, nem os pais na platéia são os mesmos. E este (re) encantamento pode ser transformado em ações concretas de mobilização comunitária, para superação de casos de violência e abusos intrafamiliar e estrutural.

IV - Formação de trupes e multiplicadores. O processo de ajudar o outro, de ensinar o que aprendeu é inerente a todo o desenvolvimento do aprendizado das habilidades circenses.²²⁸ A convivência no que chamamos de "grupos operativos de criação", possibilita um exercício amplo de convivência em grupo, aonde o educador vai se efetivando como um facilitador e as lideranças obtendo mais espaços para emergirem e se responsabilizarem pelo processo de multiplicação das experiências. As ações dos multiplicadores podem ser ampliadas para outros projetos.

As trupes além, do papel de multiplicação da experiência vivenciada, têm na definição da estética de seus espetáculos uma forma de debate sobre questões que considerarem importantes.

Ciclo de intervenção e multiplicação

Podemos tomar o processo de formação e qualificação das equipes de educadores e dos jovens multiplicadores como início do ciclo de intervenção. É importante salientar aqui, que estes processos são contínuos, devido ao caráter prático dos saberes inerentes à proposta metodológica.

Jovens multiplicadores (cumprindo uma espécie de estágio na sua formação) e educadores (acompanhando a ação dos jovens e desempenhando uma função de articulação dos diversos processos sociais e educativos) desenvolvem uma ação junto a crianças e adolescentes nos núcleos comunitários, através de oficinas de circo social e do acompanhamento pedagógico e psicossocial, articulando-se com as famílias, organizações comunitárias e a rede de serviços disponível.

A partir do trabalho desenvolvido nos espaços de convivência são identificadas novas lideranças entre os jovens que participam das atividades, com base em critérios de

²²⁸ Este conceito pedagógico é uma herança das famílias circenses, onde os pais ensinavam os filhos, os mais velhos aos mais novos e assim por diante.

participação, comprometimento com as atividades e o grupo, senso de responsabilidade e gosto pelo aprendizado.

Estes jovens são convidados a participar dos cursos de formação em técnicas de arte-educação e cidadania, sendo subsidiados para multiplicarem a experiência vivida, em escolas e projetos sociais e culturais nas comunidades.

Gráfico do ciclo de intervenção e multiplicação das ações



Anexo III

Núcleo de Educação Popular a partir da Rua - NEPaR

Resumo metodológico de abordagem de rua

[Documento interno]

SUMÁRIO

I. Proposta pedagógica

I.I Objetivos gerais da ação pedagógica do Se Essa Rua Fosse Minha;

I.II Objetivos Gerais da proposta de intervenção junto às crianças e adolescentes em situação de rua.

II. Premissas para uma construção metodológicas

III. Eixos da ação direta

IV. Descrição dos eixos

IV.I Educação na rua

IV.II Entorno e articulação

IV.III Rede

IV.IV Pesquisa e ação

V. Metodologia operacional de abordagem

V.I da equipe

V.II Mesa circular da criatividade

V.II do momento da abordagem

V.IV avaliação continua em equipe

V.V Esquema de monitoramento da evolução do programa de trabalho

I. Proposta pedagógica:

Os Núcleos de Educação Popular a partir da Rua fazem parte da ação desenvolvida pelo Centro de Desenvolvimento Criativo – CDC. Este, localizado num velho casarão da rua Alice, no Bairro das Laranjeiras, tem como objetivo principal *“Contribuir com a melhoria da qualidade de vida de adolescentes e jovens de classes populares fortalecendo sua capacidade crítica, criativa e de incidência política numa perspectiva DHESC (Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais) para a construção de um mundo melhor”*. Nessa perspectiva, o feito de mudança para o qual aponta toda a estratégia metodológica da nossa ação na rua, junto às crianças adolescentes e jovens, espera provocar o seguinte efeito de mudança:

“Adolescentes e jovens em situação de rua reconstroem seus projetos de vida a partir da percepção de si como sujeitos de direitos e ocupam diversos espaços de convivência, participação e controle social, resignificando os espaços públicos.”

A proposta pedagógica do SER está baseada na Arte como elemento de motivação, integração, desenvolvimento e, pelo seu caráter polissêmico, potencializador de processos de transformação. A centralidade da arte no desenvolvimento das políticas pedagógicas e na aplicação das mesmas está longe de ser um acaso. Pelo contrário, responde a uma leitura que entende a criança e o adolescente na sua potencialidade criadora, cerceada pelas condições sociais às quais são expostos; apontando no sentido de uma inserção crítica na sociedade.

Nesse sentido, o desenvolvimento da capacidade crítica, da sensibilidade criadora, da capacidade de interagir com o entorno, entre outros, são objetivos pedagógicos centrais nessa proposta, que, com base no respeito aos saberes dos educandos como ponto de partida dos processos educativos, tem como horizonte uma perspectiva transformadora.

As diversas técnicas aplicadas e introduzidas devem, assim, fazer parte de um processo de ensino/aprendizagem mais amplo, que objetiva a formação de sujeitos emancipatórios²²⁹. Daí a centralidade do pensamento de Paulo Freire e, pelo mesmo, da constante procura de uma prática pedagógica que reflita uma coerência entre os princípios que se diz defender, a leitura política que se faz da realidade, e os conteúdos e metodologias que animam o dia-a-dia da relação com o educando.

Um outro eixo relevante que se desprende da prática sócio-pedagógica do SER, consiste na absorção, apropriação e uso constante de práticas inerentes ao chamado ensino não formal, melhor entendidas como o conjunto das práticas da educação popular. Esta característica, que surge da constante observação do modo em que se dão as relações de ensino/aprendizagem entre as próprias crianças e adolescentes ainda na rua, é um dos elementos essenciais que têm permitido o desenvolvimento de uma prática pedagógica que se constrói a partir da própria realidade da criança e o adolescente, pois é dirigida à transformação dessa mesma realidade.

Um claro exemplo disso consiste na escolha das técnicas circenses como modo de abordagem e via para a consecução dos objetivos pedagógicos. Esta escolha, que data dos começos do projeto, foi feita a partir da observação das brincadeiras que as próprias crianças e adolescentes realizam na rua, e das habilidades desenvolvidas e passadas de uns para os outros, num impressionante processo de ensino/aprendizagem centrado no lúdico. Esse processo deixava ao descoberto uma série de potencialidades que foram recolhidas pelos educadores. A importância desse exemplo radica não somente no próprio feito, mas no destaque adquirido pela atividade circense nos processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos no Centro de Desenvolvimento Criativo (CDC), que passaram com o tempo, a ser parte essencial do perfil da instituição. Do mesmo modo, nos alerta para a importância de contemplar esse tipo de processos tanto na elaboração e planejamento das propostas pedagógicas, como na hora de pensar a interação entre os diversos projetos desenvolvidos no CDC. Hoje, aquilo que nasceu da intuição daqueles que formaram a primeira geração do Se essa rua se tornou a base da sua proposta pedagógica e a essência da sua construção metodológica, servindo de alicerce à perspectiva transformadora que se pretende atingir.

²²⁹ Ver: FREIRE, *Pedagogia da autonomia*, Paz e terra, São Paulo, 2000-.

I. - Objetivos gerais da proposta pedagógica do SER

- Motivar o **desejo de aprender** e o **gosto pelo conhecimento**;
- Ensinar a **trabalhar conflitos**, respeitando regras e limites, para poder **transformar** criando novas formas de relacionamento e **convivência social**;
- Propiciar a vivência prática de **diversas linguagens artísticas** visando o **autoconhecimento, a expressividade e o gosto pelo novo**;
- Fortalecer a **auto-estima** a partir do respeito aos seus saberes e visões do mundo;
- Estimular a **participação social**;
- Incentivar a **autonomia** a partir da capacidade crítica e autocrítica, de escolher e tomar decisões conscientemente.

I.II - Objetivos gerais da proposta de intervenção junto a crianças e adolescentes em situação de rua

Os objetivos específicos da ação, são definidos pela equipe em propostas de planejamento trimestral

1. Conhecer de modo aprofundado as dinâmicas da rua, o que oferece como fator de risco, bem como espaço de socialização.
2. Identificar **Necessidades, habilidades e Potencialidades** das crianças e adolescentes, objetivando:
 - Encaminhar ações de apoio, acompanhamento e encaminhamento, visando garantir direitos básicos (no marco do estatuto da criança e do adolescente, ECA, lei federal nº8069/90).
 - Desenvolver ações sócio-educativas através da Arte educação.
 - Permitir processos participativos de desenvolvimento autônomo.
3. Criar condições propícias para Deflagrar um processo de ensino/aprendizagem visando fortalecer a **capacidade de construir alternativas próprias** a cada indivíduo para sua **saída das ruas**, ou para sua **integração, de um modo crítico e transformador**, ao grupo social de sua referência.
4. Sensibilizar e Articular diversos setores da sociedade em torno da situação dos meninos e meninas enquanto questão social que a todos compete.
5. Sensibilizar, articular e mobilizar a comunidade local e, quando propício, da comunidade de origem das crianças e adolescentes em situação de rua.
6. Conhecer e articular em rede os serviços de atendimento disponíveis na região.

II. Premissas para uma construção metodológica *(estas premissas correspondem a um contexto histórico em que o poder público pratica, sistematicamente, ações de recolhimento compulsório de CASR na cidade do Rio de Janeiro)*

1. A criança, adolescente ou jovem em situação de rua é um sujeito de direito e como tal deve ser tratado;
2. A rua é um espaço social complexo e dinâmico, podendo ser entendido tanto como espaço de exclusão como de integração social.
3. A atual situação de grande fluxo para as ruas é uma questão social inerente ao momento histórico que vive nossa sociedade; a solução é complexa e de médio e longo prazo, não sendo possível sem a introdução de profundas mudanças sócio-políticas, econômicas e culturais no conjunto da sociedade.
4. Complexos problemas sociais (como miséria, exclusão social, falta de moradia e acesso a bens materiais e simbólicos básicos para o desenvolvimento em sociedade) não são caso-de-polícia e sim responsabilidade do conjunto da sociedade.
5. A retirada forçada (recolhimento) dos meninos e meninas das ruas não elimina a situação de risco social nem contribui a preservar os direitos cidadãos fundamentais; do mesmo modo, é contraproducente para qualquer processo de socialização. Essa concepção representa uma perspectiva construída a partir dos interesses de outros grupos sociais.
6. Toda e qualquer ação social tem um efeito pedagógico.
7. Toda e qualquer ação pedagógica é exercida a partir de um determinado posicionamento quanto à realidade social, política e econômica do contexto em que é desenvolvida, isto é, não pode se pretender neutra.
8. Toda ação de assistência social, enquanto necessidade provocada por um determinado conflito social, pode ser de caráter paliativo ou, pelo contrário, deflagrar um processo de empoderamento dos sujeitos de direito atingidos por dita situação, visando a superação do conflito por parte dos mesmos.
9. É possível educar na rua e fora dela. Isto **não significa educar para a permanência nas ruas.**
10. É necessário educar para a mudança, uma vez entendida esta como um imperativo ético que surge de uma leitura crítica da sociedade desde a perspectiva dos setores subalternizados.
11. É fundamental construir propostas de intervenção desde a perspectiva das crianças e adolescentes que estão nas ruas, bem como elaborar as estratégias para o crescimento pessoal e coletivo, em conjunto com estes atores sociais.
12. Entendemos os diversos momentos do atendimento (abordagem, encaminhamentos [retaguardas], acompanhamento) como a extensão de um processo de acompanhamento continuado, que tenha como elo um mesmo projeto político pedagógico, isto é, um projeto onde a totalidade das ações responda a um mesmo objetivo de transformação de uma determinada realidade, cujo agente principal serão as próprias crianças, adolescentes e jovens junto a suas comunidades.

III. Eixos da ação direta na abordagem de rua²³⁰:

EIXOS DA AÇÃO DIRETA NA RUA			
<u>Educação na rua</u>	<u>Pesquisa-ação</u> (estudo e pesquisa continuada sobre situação geral dos meninos e meninas)	<u>Entorno e articulação</u> (sensibilizar a população, fortalecer trabalho junto à sociedade)	<u>Rede de serviços</u>
• Aproximação / contato • Atividades lúdicas • Arte e educação (Teatro, Circo social, Artes plásticas, Música) <u>Objetivos pedagógicos gerais da Ed. de Rua:</u> • Motivar o desejo de aprender e o gosto pelo conhecimento; • Ensinar a trabalhar conflitos, respeitando regras e limites, para poder transformar criando novas formas de relacionamento; • Propiciar a vivência prática de diversas linguagens artísticas visando o autoconhecimento e a expressividade; • Fortalecer a auto-estima; • estimular a participação social e a consciência do sujeito coletivo.	• Captar desejos • Atividades lúdicas • Atividades artísticas (Teatro, Circo social, Artes plásticas, Música) • Mapeamento das CASR por bairros • Identificar <i>Necessidades, habilidades e Potencialidades</i> das CASR a partir do <i>olhar da criança</i>. • Melhor perceber a visão das CASR quanto ao seu entorno, suas prioridades, valores e relações de poder. • Olhar antropológico do Educador: pesquisa histórica da comunidade e da região, mudanças comportamentais e de fluxo dos diversos grupos que a compõem.	• Cartografia de atores locais e da sua relação com as CASR, bem como dos serviços disponíveis. • Teatro de Rua • Conversas com atores do entorno • Distribuição de material explicativo • Mobilização desses atores	• Articulação dos serviços disponíveis no entorno • Rede Rio Criança • Articulação com os Serviços do Poder Público

²³⁰ Nos quadros, unicamente por motivos de espaço, utilizamos a sigla CASR para nos referir às Crianças e Adolescentes em Situação de Rua.

IV - Descrição de Eixos:

IV.I - Educação na rua Estabelece o contato com as crianças e adolescentes no lugar onde eles se encontram, incluindo todos os elementos do seu entorno nos processos de ensino-aprendizagem. Para isto são utilizadas as mais diversas técnicas de Arte Educação, procurando pontos geradores nas suas próprias motivações. Nesse sentido, o **lúdico** e o **Artístico** são elementos fundamentais na proposta do SER. Os objetivos que norteiam esta ação são os descritos no item **III.I e III.II**

- **Lúdico:** Jogos e brincadeiras facilitam a primeira aproximação e interação do grupo, elas estão no centro da proposta pedagógica do SER. O elemento lúdico perpassa todas as práticas desenvolvidas, apontando a cada momento os caminhos a serem seguidos pelas equipes de educadores na sua relação de ensino aprendizagem com os educandos; apontando caminhos e definindo os pontos geradores da ação pedagógica.
- **Artístico**
 - **Criação** Oficinas objetivando motivação, interação e desenvolvimento de processos de ensino aprendizagem.
 - **Performance** Inclusão dos meninos e meninas nas dinâmicas da expressão artística (pequenas peças teatrais, números circenses, músicas, textos de criação coletiva e diversas expressões da cultura popular), visando estimular e potencializar a criatividade e a auto-estima.
 - **Performance de intervenção:** Ligada diretamente ao eixo entorno, as performances desenvolvidas pela trupe (formadas por educadores e jovens do projeto) visam interagir criativamente com os diversos atores nas ruas da cidade, recolocando os conceitos do cotidiano criticamente.

IV.II - Entorno e articulação Procura identificar e fortalecer a relação com os diversos atores da comunidade que participam ou poderiam participar ativamente do cotidiano da garotada (vizinhos, transeuntes, comércio ambulante ou estabelecido, guardas, salva-vidas, etc.), visando sua sensibilização para a intervenção ativa no processo; também é incluída neste eixo, a ação tendente a ampliar as parcerias com organizações atuantes na área, a partir da ação prática.

IV.III - Rede Busca estabelecer redes locais de defesa e garantia dos direitos das crianças e adolescentes, bem como trabalhar na articulação em Rede num nível mais abrangente (Municipal/Estadual. Exe: Rede Rio Criança)

IV.IV - Pesquisa-ação levanta dados para posterior sistematização e geração de conhecimento, objetivando uma revisão permanente e constante das práticas implementadas. São utilizadas ferramentas da sociologia e da antropologia junto a dinâmicas e técnicas da arte educação, objetivando:

- Levantamento da localização da garotada por bairros
- Mapeamento de atores locais e da sua relação com as Crianças e adolescentes em situação de rua.
- Levantar dados comportamentais da relação entre as crianças e a comunidade.
- Identificar através de hábitos, costumes e falas a percepção dos diversos grupos da comunidade local quanto à situação da infância desabrigada (base para o desenvolvimento de estratégias de sensibilização da comunidade).
- Identificar *Necessidades, habilidades e Potencialidades* das meninas e meninos que estão nas ruas a partir do *olhar da criança* (pesquisa etnográfica).
- Buscar perceber a visão das Crianças e adolescentes em situação de rua quanto ao seu entorno, suas prioridades, valores e relações de poder.
- Desenvolver mecanismos de verificação sobre a percepção dos meninos, meninas e a comunidade com relação às práticas implementadas pelos educadores e o seu efeito concreto,
- Definir indicadores dos efeitos operados no desenvolvimento das crianças e adolescentes.

V. Metodologia operacional da abordagem:

V.I - Da equipe

A equipe de rua é composta por arte-educadores²³¹ e *circuladores*²³².

A composição da equipe tem por base um grupo permanente composto por três arte-educadores, e o restante da equipe formando um rodízio segundo estratégia previamente determinada pela mesma.

²³¹ Os arte-educadores do SER têm como pré-requisito formação em arte educação (3º Grau), grau técnico com especialização (notadamente circo e circo social, mas também outras) e experiência em educação popular ou então ser reconhecido como mestre popular.

²³² Os *circuladores* são jovens multiplicadores com vivência prévia nas ruas e formados através da metodologia do Circo Social.

V.II - Mesa Circular da criatividade (o planejamento participativo do SER): A mesa é o momento do Planejamento das ações. É realizado pela equipe de abordagem em coordenação com a assessoria de projetos, contando também com a participação de jovens *circuladores* e outros membros da equipe do Se Essa Rua.

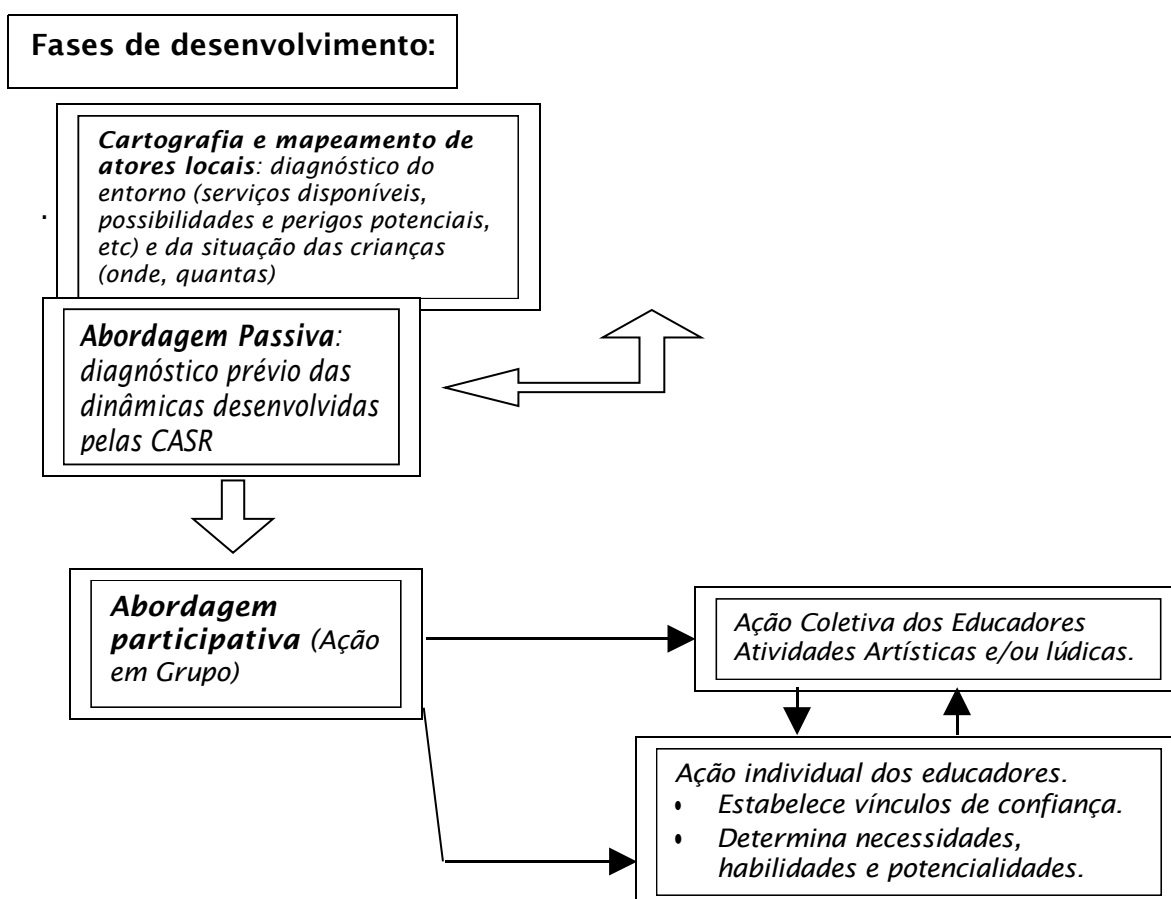
É realizado um **planejamento estratégico anual** a partir das avaliações do período anterior, com uso de **metodologia participativa** (Exposição de relatórios e análise conjuntural; grupos de trabalho e plenária com uso de tarjetas para visualização das questões e sistematização *in loco*). Há também um momento para planejamento e avaliação trimestral, encima dos objetivos do planejamento estratégico anual. Este momento é para o ajuste e redefinição de ações e conta com a participação de toda a equipe.

V.III - Do momento da abordagem

Rotina diária básica nos locais de abordagem (esta rotina pode e deve mudar em acordo a estratégias definidas pela equipe segundo levantamentos feitos):

Rotina:

- Encontro em local próximo para avaliar e combinar as ações do dia.
- Ação da abordagem por equipe
- Breve reunião de avaliação posterior e encaminhamentos se necessários.
- Mapeamento e articulação com atores locais
- Avaliação de fechamento das atividades do dia



V.IV - avaliação contínua em equipe

Esta fase do trabalho é realizada pelo conjunto da equipe do Se Essa Rua, visando manter e melhorar a relação entre os diversos núcleos.

- Levantamento dos dados recolhidos pelas equipes de abordagem (contexto, situações emergenciais, análise de conjuntura)
- Estudo de casos; análise de necessidades e competências das CASR abordadas (processo contínuo).
- Encaminhamento de estratégias, propostas pedagógicas e serviços de atendimento.

V.V - Esquema de monitoramento e avaliação da evolução do programa de trabalho:

V.V.I - Relatório semestral por equipe, contendo:

- Contexto Geral da situação da rua (breve análise de âmbito nacional e local)
- Diálogo com as atividades planejadas.
- Relação de dados quantitativos
 - número de crianças e adolescentes atendidos,
 - % por faixa etária (7 a 12, 12 a 18 e 18 a 24),
 - % por etnia,
 - % gênero,
 - Escolarização,
 - uso de drogas, (tipos identificados, quadro)
 - encaminhamentos para serviços básicos (saúde, defensoria, escola), família e/ou comunidade, etc.
- Relatório de dados qualitativos:
 - reação das CASR às propostas de abordagem da equipe,
 - evolução sensível na percepção do seu entorno,
 - grau de motivação e desejo de aprender,
 - relação com outros espaços de aprendizagem (escola, outros projetos)
 - mudanças na auto-estima e relação com grupo e outros atores sociais,
 - relação com os arte-educadores, etc.
- Conclusões gerais

V.V.II - Relatório Mensal Individual

Encaminhado à coordenação da abordagem. Pode ser em formato livre, contendo as percepções do educador com relação ao seu processo de trabalho e ao da sua equipe, dos processos artísticos, pedagógicos e de relações sociais ou individuais desenvolvidos junto às Crianças e Adolescentes.

Contudo, deve conter os dados que servirão de base para a posterior elaboração do relatório Semestral por equipe. É recomendado que o relatório seja a resultante de um diário de campo (caderno de observações diárias) de cada educador.

V.V.II – Diário de Campo Individual

O diário é uma das principais ferramentas de trabalho do educador no seu trabalho junto às crianças na rua. Sua função principal é, não só registrar suas ações e observações, mas estimular a reflexão sistemática e a produção de conhecimento sobre sua prática.

Nele ficarão inscritos seus atos e os das crianças; suas observações, seus sentimentos, os detalhes que servirão para uma posterior sistematização que permita a geração de conhecimento encima da experiência, bem como a delimitação de melhores estratégias de ação conjunta das equipes e das redes envolvidas nessa ação.

O diário deve ser preenchido tentando aplicar minimamente técnicas de distanciamento no levantamento de dados objetivos, durante a observação cotidiana. Deste modo poderemos garantir a justeza das observações e colocações subjetivas, produto do envolvimento do educador com seu trabalho, incluídas no relatório das atividades, como parte essencial do acontecido, dentro de um contexto objetivamente delimitado.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)