

NADIR ESPERANÇA AZIBEIRO

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E COMUNIDADES DE PERIFERIA:
limites da formação de educador@s**

UFSC – Florianópolis

2006

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E COMUNIDADES DE PERIFERIA: LIMIARES DA
FORMAÇÃO DE EDUCADOR@S”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-
Graduação em Educação do Centro de Ciências
da Educação em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Doutora em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 10/03/2006

Dr. Reinaldo Matias Fleuri (CED/UFSC-Orientador)

Dra. Regina Leite Garcia (UFF/RJ-Examinadora)

Dr. Willer Araujo Barbosa (UFV/MG-Examinador)

Dra. Glauca de Oliveira Assis (UDESC/SC-Examinadora)

Dra. Cristiana Tramonte Vieira de Souza (CED/UFSC-Examinadora)

Dr. Mário Jorge Cardoso Coelho Freitas (UMINHO/PORTUGAL-Suplente)

Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (CED/UFSC-Suplente)

Reinaldo Matias Fleuri
Regina Leite Garcia
Willer Araujo Barbosa

Glauca de Oliveira Assis

Cristiana Tramonte Vieira de Souza

Mário Jorge Cardoso Coelho Freitas

Diana Carvalho de Carvalho

Prof^a Diana Carvalho de Carvalho
-Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

Nadir Esperança Azibeiro

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2006

*Às moradoras e moradores da Comunidade
Nova Esperança e demais periferias da Grande
Florianópolis*

AGRADECIMENTOS

Ao final de um trabalho de quatro anos, que recupera a caminhada de uma vida, sistematizando particularmente os últimos dez anos, incontáveis são as pessoas, situações e relações que vêm à lembrança, por terem contribuído para que esta empreitada chegasse a bom termo.

Difícil nomear especificamente cada uma delas.

Mesmo assim, quero deixar aqui registrada minha gratidão a cada olhar, a cada abraço, a cada palavra de conforto, a cada ombro amigo.

Particularmente quero agradecer à *vida*, que explodiu logo no início do período do doutorado com o nascimento do meu neto, Marcos.

Vida que se mostrou generosa, abundante nas plantas e animais que vivem em nossa casa, na saúde e carinho de minha mãe, Lydia, e do meu pai, Manuel, na juventude e alegria de minhas filhas e filho, Nira, Cláudia e Osvaldo.

Vida, cotidianamente compartilhada com a Ivone, amiga e companheira.

Vida resistente, de moradoras e moradores da Nova Esperança.

A cada um(a) de vocês o carinho e a gratidão muito especiais.

Para não correr o risco de esquecer ninguém, a tod@s que compartilharam do meu cotidiano, nestes quatro anos, agradeço a paciência e o estímulo.

Às companheiras e companheiros do Entrelaços do Saber agradeço a participação neste processo que é de tod@s nós.

À amiga e companheira Maria Izabel Porto de Souza agradeço a leitura cuidadosa e as preciosas sugestões para a finalização deste texto.

Finalmente, não por ser menos importante, mas por sua participação especial nesta *tessitura*, ao Reinaldo, amigo e orientador, agradeço o desprendimento e a confiança.

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
<i>Introdução:</i>	
O TEXTO E O CONTEXTO DE SUA PRODUÇÃO	11
<i>Capítulo 1:</i>	
TRAÇANDO O MAPA AO PERCORRER O CAMINHO.....	44
MODERNIDADE / COLONIALIDADE OCIDENTAL E A PRODUÇÃO SUBALTERNA DO OUTRO.....	45
EM BUSCA DA TERRA SEM MALES: DESCONSTRUÇÃO DE SUBALTERNIDADES COMO OPÇÃO ÉTICO-POLÍTICO- EPISTEMOLÓGICA.	75
O PROGRAMA ENTRELAÇOS DO SABER COMO <i>LOCUS</i> DE ENUNCIÇÃO	96
<i>Capítulo 2:</i>	
A NATURALIZAÇÃO DA COLONIALIDADE/SUBALTERNIDADE.....	124
A PRODUÇÃO DAS PERIFERIAS COMO SUBALTERNAS E PERIGOSAS.	125
TEMPOS, ESPAÇOS E SUBJETIVIDADES SUBALTERNIZADAS.	141
HISTÓRIAS E POLÍTICAS DE SUBALTERNIZAÇÃO EM FLORIANÓPOLIS.....	155
<i>Capítulo 3:</i>	
O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA: A COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA	175
A OCUPAÇÃO E A CONQUISTA DA CASA	176
O SILÊNCIO E AS <i>FESTAS</i> : MEDO E RESISTÊNCIA	203
UMA HISTÓRIA ESCRITA A CONTRAPELO... ..	220
<i>Capítulo 4:</i>	
CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE /RECIPROCIDADE	230
UM ENTENDIMENTO DA <i>INTERCULTURALIDADE</i> NA EDUCAÇÃO POPULAR E NA FORMAÇÃO DE EDUCADOR@S.231	
ABRINDO ESPAÇOS PARA A DESCONSTRUÇÃO DE SUBALTERNIDADES NA EDUCAÇÃO.	257
ALGUMAS PISTAS PARA PENSAR PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADOR@S.....	278
<i>Considerações Finais:</i>	
À MANEIRA DE QUEM, TERMINANDO, COMEÇA.....	299
<i>Documentos consultados:</i>	310
<i>Referências:</i>	311
<i>Anexos:</i>	333



Este mapa, encontrado em Lander, 2003, apresenta o Planisfério visto a partir do Sul, chamando a atenção para pontos-de-vista desprezados ou eliminados pelas perspectivas hegemônicas na modernidade ocidental.

Educação Intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s

RESUMO

O desafio principal colocado por este texto foi a busca, para além das perspectivas hegemônicas na modernidade ocidental, de outras tessituras para os processos de formação inicial e continuada de educador@s, que possam ativar entrelugares em que se torne possível a desconstrução de subalternidades. A partir da convivência e de um diálogo denso e tenso com morador@s da Comunidade Nova Esperança e demais integrantes do Programa Entrelaços do Saber, esta pesquisa buscou compreender as relações e discursos que produziram múltiplas subalternizações na *modernidadecolonialidade* ocidental, suas ambigüidades e ambivalências. Assumindo como perspectiva político-epistemológica o pensamento liminar e o entendimento da diferença colonial, o texto foi-se tecendo como um fuxico, incorporando retalhos da história da Comunidade, das relações estabelecidas entre ela e a Universidade do Estado de SC, no âmbito do Programa, e também da história da produção das periferias urbanas como subalternas e da produção do chamado Terceiro Mundo como periferia do sistema-mundo colonial moderno. O fio que conectou esses retalhos foi a opção ético-político-epistemológica pela desconstrução de subalternidades. Escolhendo falar a partir das margens, não como lugar privilegiado, mas como explicitação de um lugar de enunciação diverso do habitual, privilegiou-se também a interlocução com autoras e autores situados em fronteiras – genéricas, geracionais, geopolíticas – sem descartar, no entanto, as possibilidades de diálogo com autor@s já consagrad@s pelas perspectivas acadêmicas na medida em que pudessem contribuir para esta tessitura. A organização do texto não seguiu uma ordem lógica ou cronológica linear. Buscou a explicitação e complexidade das tessituras de processos de pensamento e práticas que se interconectam e retroalimentam. A explicitação do que vem se produzindo como um entendimento de interculturalidade, a partir da experiência no Programa, em diálogo com o núcleo Mover-UFSC, e de como têm sido vividas experiências de desconstrução de subalternidades, permite vislumbrar alguns indícios de como essas escolhas podem contribuir para outras tessituras nos processos de formação – inicial e continuada – de educador@s, possibilitando, talvez, o estabelecimento de outras políticas de verdade.

Palavras-chave: desconstrução de subalternidades, pensamento liminar, educação intercultural, comunidades de periferia, formação de educador@s.

Educación intercultural y comunidades de periferia: límites de la formación de educador@s

RESUMEN

El principal desafío que este trabajo ha colocado, ha sido la búsqueda de otras formas de hacer y concibir los procesos de formación inicial y continuada de educadores y educadoras, que puedan activar entrelugares en que se haga posible la desconstrucción de subalternidades. Desde la convivencia y de un diálogo denso y tenso con moradores y moradoras de la comunidad “Nova Esperança” y demás integrantes del Programa “Entrelaços do Saber”, esa pesquisa buscó comprender las relaciones y discursos que produjeran múltiples subalternidades, en la modernidad colonialidad occidental, sus ambigüedades y ambivalencias. Asumiendo como perspectiva político-epistemológica el pensamiento liminar y el entendimiento de la diferencia colonial el texto se fue tejiendo como un fuxico incorporando retalles de la historia de la Comunidad, de las relaciones establecidas entre ella y la Universidad del Estado de SC, en el ámbito del Programa, y también de la historia de la producción de las periferias urbanas como subalternas y de producción del llamado Tercero Mundo como periferia del sistema-mundo colonial moderno. El hilo que conectó esos retallos fue la opción ético-político-epistemológica por la desconstrucción de subalternidades. Eligiendo hablar a partir de las márgenes, no como lugar privilegiado pero como explicitación de un lugar de enunciación diverso del habitual, fue privilegiada también la interlocución con autoras y autores situados en fronteras – genéricas, generacionales, geopolíticas – sin descartar, entretanto, las posibilidades de interlocución con autoras y autores consagrados por las perspectivas académicas en la medida en que pudieran contribuir para esa tejitura. La organización del texto no siguió una orden lógica o cronológica lineal. Se ha buscado la explicitación y complejidad de las tejituras de procesos de pensamiento y prácticas que se interconectan y retroalimentan. La explicitación de lo que viene se produciendo como un entendimiento de interculturalidad, a partir de la experiencia en el Programa, en diálogo con el núcleo MOVER-UFSC, y de como han sido vividas experiencias de desconstrucción de subalternidades, permite vislumbrar algunos indicios de como esas miradas pueden contribuir para otras tejituras en los procesos de formación – inicial y continuada – de educadoras y educadores, posibilitando, quizá, el establecimiento de otras políticas de verdad.

Palabras-llave: desconstrucción de subalternidades, pensamiento liminar, educación intercultural, comunidades de periferia, formación de educadores.

Education Interculturelle et communautés de périphérie: liminaires de la formation des éducateurs

RÉSUMÉ

Ce texte se déroule à partir d'un défi principal : la recherche, au-delà des perspectives hégémoniques dans la modernité occidentale, d'autres tissures pour les processus de formation initiale et continue des éducateurs. Processus qui peuvent activer des entrelieux où peut-être possible la déconstruction des subalternités. D'après la convivence et d'un dialogue dense et aussi plein des tensions avec une communauté de périphérie urbaine, le processus d'investigation ici décrit a cherché de comprendre les relations et aussi les discours qui ont produit les multiples subalternisations dans la modernité occidentale, ces ambiguïtés et ambivalences. D'après la perspective politique-épistémologique de la pensée liminaire et de la compréhension de la différence coloniale on a entrepris cette tressure. Le fil que l'a rejoint c'est l'option éthique politique pédagogique pour la déconstruction des subalternités. On a élu de parler à partir des marges, pas comme un lieu privilégié, mais comme l'explicitation d'un lieu d'énonciation divers de l'habituel, maintenant aussi une conversation avec des auteurs situés aux frontières. Frontières de genre, ethniques, géopolitiques. L'organisation du texte n'a pas suivi un ordre logique ou même chronologique. Elle exprime la complexité des processus des pensées et des pratiques qui se interconnectent et se rétroactivent. On explicite ce qu'on vient comprenant comme l'interculturalité, d'après une expérience avec le MOVER-CED-UFSC. On explicite, encore, comme on découvre des indices de ce qui doit être modifié dans les processus de formation d'éducateurs qui permettent – peut-être – l'établissement d'autres politiques de vérité.

Mots clés : déconstruction des subalternités, pensée liminaire, éducation interculturelle, communautés de périphérie, formation des éducateurs.

BRASIS, BRAZIL: BRASIL

ORGULHAMO-NOS:
UMA PORÇÃO DE ÁGUAS
POR TODOS OS LADOS
CERCADA POR ÁGUAS...
CAIXA D`ÁGUA DO MUNDO!

HABITAVAM SEIS MILHÕES...
PÓS PEDRO ALVARES CABRIL,
GENTE-GENTIO: GENOCÍDIO,
ÁI! EXTERMÍNIO e ETNOCÍDIO,
ARDEU EM CHAMAS O BRASAL!

TERRAS NOVAS, SOLO FÉRTIL.
FRONTEIRAS DELIMITADAS:
ESTADO E GUERRAS MODERNAS!
COLONIAIS, ECLESIAÍSTICAS E REPUBLICANAS.
TERRITÓRIO AMADO!

RESPIRAÇÃO DA POSSÍVEL ALEGRIA!
CONSPIRAÇÃO PELO AMANHÃ DIGNO!
TRANSPIRAÇÃO DO EXPLORADO TRABALHO!
OLHARES PERDIDOS, MASSIFICAÇÃO.
O AR PESTILENTO CHEGA A SUFOCAR...

O MUNDO MUDA, MUDA O MUNDO...
DORES DO CORTADO PAU DO BRASIL,
TINTA CARMIM PARA A ROUPA EUROPA.
ARDEM MATAS: CANA DE AÇUCAR
ADOÇA O PALADAR... CACHAÇA!

OURO E PEDRAS, PETRÓLEO E SEMENTES:
OPULÊNCIA DO IMPÉRIO.
ESCRavidÃO DA NEGRITUDE,
LATIFÚNDIO IMPRODUTIVO,
DESPREZADA AMERINDIÁFRICA!

Willer Barbosa.

Introdução

O texto e o contexto de sua produção

Se existe uma forma certa de pensar as coisas e de fazer as coisas, por que se dar o trabalho de se meter por caminhos não-explorados?¹

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos.²

¹ Rubem Alves (1992, p.250).

² Marisa Vorraber Costa (2002, p.93).

Os processos de pesquisa em que tenho me envolvido sempre nasceram de alguma insatisfação com o já-sabido e o já-posto. O desconforto que provocou esta investigação foi a percepção de que, nas relações educativas,³ particularmente as que se desenvolvem *em e com* comunidades de *periferia*, as *diferenças* de ordem cultural, lingüística, social, econômica, dentre outras, entre educador@s⁴ e educand@s, têm sido, histórica e concretamente, produzidas como desigualdade, hierarquização e exclusão. Na educação escolar, essas *diferenças*, entendidas e apresentadas seja como *dons*,⁵ seja como *deficiências* ou como *carências*, têm *tramado*, para crianças e adultos das classes populares, uma história de fracassos e exclusões, pela qual além de tudo são culpabilizad@s.⁶ Na educação popular e movimentos sociais, essas *diferenças* têm ocasionado a reprodução de clientelismos e dependências (Valla, 1998a; Azibeiro, 2001a), além de discursos sobre a crise dos movimentos populares, sua fragmentação e incapacidade de manter a mobilização (Doimo, 1995; Gohn, 1997; Azibeiro, 2001c).

³ Ao falar em *relações educativas* refiro-me àquelas relações que ativam contextos e/ou processos relacionais entre sujeitos, individuais ou coletivos, produzindo *aprendizados*, ou seja, mudanças, no que se refere a informações, habilidades, atitudes, valores. Este entendimento *alarga* o significado não apenas do conceito de *educação*, como também de *educador*: aquele ou aquela que se torna *mediador* de um processo educativo interagindo com outros sujeitos e dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando – às *conexões* – de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que na relação se constroem e reconstroem (cf. Fleuri, 1999, p.288).

⁴ Com o símbolo "@" quero indicar simultaneamente os gêneros feminino e masculino. Ao invés de verter o gênero dos substantivos (e respectivos complementos nominais) no masculino, que seria o gramaticalmente correto, vimos utilizando propositalmente esta forma gráfica, para levantar a questão – política e cultural – do sexismo de nossa linguagem, que transforma o masculino no genérico, incluindo nele o feminino.

⁵ Entendendo que, ao falar em *dons*, na linguagem corrente, pensa-se em *qualidades inatas*, entendidas como inerentes à própria *natureza* de quem os possui. A esse respeito, ver, por exemplo, <http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=239&rv=Literatura>. Acesso em 18nov2005: "*Os dons são dadas que recebemos antes do nascimento*". Arroyo refere-se a essa "*visão naturalizada das diferenças*", ao lembrar da "*justificativa do professor para continuar reprovando e classificando: - não sou eu que classifico os alunos, são eles que são diferentes e chegam à escola diferentes*". E completa: "*diferentes por natureza. Logo, à escola só resta assumir as diferenças de natureza. Podemos dormir em paz com nossa consciência*" (2004, p.361-2). Sentido bem diferente tem o *dom*, ou a *dádiva*, na literatura antropológica. No ensaio *Sobre a dádiva*, Marcel Mauss instaura a premissa antropológica de que a vida social necessita e é constituída por *mecanismos de troca*: *dons* ou *dádivas* que, sendo retribuídas, estabelecem a relação, ou a reciprocidade. Essa obrigatoriedade de dar e retribuir presentes em sociedades "primitivas" – que pode ser estendida a todas as sociedades – é o que ele entende como "*fato social total*". Assim, pelas trocas – dar, receber, retribuir – constituem-se todas as instituições sociais. Cf., por exemplo: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie124empdf.pdf>. Acesso em 18nov2005.

⁶ Ver a esse respeito: Patto, 1990; Arroyo, 1991; Garcia, 1992; Esteban, 1992; 2002; Dotti, 1992; Tamarit, 1996; Abramowicz & Moll, 1997; Soares, 1997; Dolzan, 1998; Skliar, 1998; Sawaya, 2000; Azibeiro, 2001d; Sirino, 2002; Sousa, 2002; Arroyo, 2004.

Como profissionais e pesquisador@s da área da educação, somos desafiad@s a buscar respostas a essas questões. Talvez, mais do que isso, as situações diariamente vividas nos instigam a *levantar outras questões*, olhar de outros prismas, assumir outras perspectivas que possam possibilitar a emergência de novas relações, outras *tessituras*,⁷ que tenham a possibilidade de contribuir com a mudança – ou o *deslocamento* – dos jogos de poder e das *políticas de verdade*.⁸ É nesse *movimento* que se insere esta pesquisa: tendo a educação como preocupação e vetor principal, incorporar referenciais de outras áreas disciplinares⁹ que auxiliem a compreender e *re-instituir* a urdidura de relações *interculturais* em processos educativos que se desenvolvem *em, com e a partir de* movimentos sociais e comunidades de periferia, estendendo também sua contribuição para pensar a formação de educador@s para a educação escolar, sobretudo a que acontece em *periferias* urbanas.

Tenho, freqüentemente, *sentido na pele*, seja a contínua *produção* de *fracasso escolar* entre crianças, jovens e adultos das periferias, seja o *medo* demonstrado por acadêmicos e acadêmicas da pedagogia e das licenciaturas diante da oportunidade de realizar o estágio curricular em escolas que atendem a essa população.¹⁰ Desenvolvendo há alguns anos um trabalho, que integra atividades de ensino, pesquisa e extensão em comunidades da periferia de Florianópolis, optei por tomar

⁷ Maria Tereza de Queiroz Piacentini, catarinense, professora de Inglês e Português, revisora de textos e redatora de correspondência oficial, entende que a grafia correta seria *teitura*, em se tratando de seu uso no sentido de “*trama, urdidura*”. A grafia com dois “ss” se justificaria ao se pensar numa “*composição musical*” (ver <http://www.linguabrasil.com.br/>). Compartilho da escolha explicitada por Regina Leite Garcia (Pesquisadora Associada do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFF e pesquisadora do CNPq), do movimento de aproximação entre ciência e arte (2003b, p. 13). Considerando a trama de sentidos e de relações que se *tece* nas relações sociais como uma *modulação* (Deleuze, 1991, p.36), uma articulação de *tons* culturais e sociais, continuamente se reformulando, optei por manter a grafia *tessitura*.

⁸ Refiro-me aos jogos de poder que conferem o *status* de *verdades*, ou de *discursos autorizados*, a alguns *saberes*, desautorizando ou excluindo outros tantos (Foucault, 1979; 1986; 1987; 1992).

⁹ Principalmente a Antropologia e a Linguística. Alguns outros conceitos e formas de abordagem aproximam-se mais dos chamados Estudos Culturais, embora neste caso não se trate de uma área disciplinar, e sim de uma área temática, ou um *campo*, considerado pós-disciplinar, uma vez que busca ultrapassar as barreiras impostas pelos limites disciplinares (Costa, 2000). Cabe, aqui, o registro de uma *incomodação* que vem me acompanhando já há algum tempo e, se constitui uma fragilidade deste trabalho, abre inúmeras possibilidades para os que virão. Trata-se da insuficiência da incorporação de conceitos e *ferramentas* do campo da Biologia. Mas minha leitura de autores como Maturana e Varela é ainda muito incipiente, embora reconheça as imensas possibilidades de sua contribuição para o estabelecimento de outras *políticas de verdade*.

¹⁰ A sensação dess@s professor@s e estudantes aproxima-se bastante do medo descrito por Alba Zaluar quando de sua primeira aproximação da favela, a partir da impressão criada pelo constante noticiário da imprensa sobre a periculosidade desses lugares e pessoas (Zaluar, 1985, p.9ss.).

essa experiência como *ponto-de-partida* para a delimitação, investigação e análise daquelas questões, tendo em vista a formulação de referenciais¹¹ para a formação de educador@s que possam abrir possibilidades de outros *enredos* para aquelas histórias de *medo e fracasso*.¹²

Ao longo desse processo de pesquisa, fui-me dando conta de que se tratava de uma questão com implicações epistemológicas,¹³ éticas, políticas e pedagógicas – dentre inúmeras outras que escapam aos limites deste trabalho. Assim, fui percebendo que tratar de *fracasso escolar* de educand@s, ao mesmo tempo em que do *medo* de educador@s, exigia entrar no cerne de *paradigmas*¹⁴ que vêm, ao menos nos últimos quinhentos anos da história da América Latina,¹⁵ *produzindo* relações

¹¹ Entendendo *referenciais* não como *modelos*, mas como a possibilidade de *des-locamentos* e da emergência de outras questões. Falando sobre esse "*papel da teoria*", Bhabha (1998, p.47) remete a Hall, e Hall (2003, p. 27ss.) nos envia a Derrida, o qual nos estimula a "*transformar os conceitos, deslocá-los, voltá-los contra seus pressupostos, re-inscrevê-los em outras cadeias, modificar pouco a pouco o terreno de trabalho e produzir, assim, novas configurações*" (Derrida, 2001, p. 30). Mignolo, por sua vez, lembra a insuficiência de qualquer perspectiva interior à própria modernidade para conseguir entender a *diferença colonial*. Adverte, então, para o *deslocamento* permitido pelo conceito de *colonialidade do poder*, de Aníbal Quijano, para tornar visível essa *outra face da modernidade ocidental* (Mignolo, 2003b, p. 66).

¹² Essa escolha não decorreu da consideração de que apenas a "*falta de formação adequada d@s educador@s*" seja a causa daquele fracasso. Esse temor é manifestado na dissertação de mestrado da professora Cecília Dolzan. Comentando que "*o discurso mais comum nas esferas oficiais é de que os alunos não aprendem porque os professores não sabem ensinar*", fala em seguida de seu receio de que o poder público possa entender a formação de professor@s como solução automática para o problema da exclusão (1998, p.3). De modo algum compartilho dessa compreensão. Entendo, no entanto, que se ela foi capaz de olhar para estudantes multirrepentes e – contra tudo e contra todos – considerá-los capazes é porque lançava sobre eles um olhar que era fruto de uma prática e de uma relação diferentes daquela fundamentada na perspectiva hegemônica. É a possibilidade de trazer esses outros olhares para a formação inicial e continuada de educador@s que orienta este texto e a pesquisa de que o mesmo se originou.

¹³ A maneira de Popkewitz, penso a epistemologia como "*epistemologia social*". Desse modo, "*uso o conceito de epistemologia para me referir à forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções de eu*", enfatizando "*a implicação relacional e social do conhecimento*" em contraste com concepções "*de epistemologia como a busca de asserções de conhecimento universais sobre a natureza, as origens e os limites do conhecimento*" (1994, p.174). Thomas S. Popkewitz é professor da universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos. Pesquisa as teorias do currículo, reformas educacionais e formação de educador@s. E-mail: popkewitz@education.wisc.edu.

¹⁴ Paradigmas ou regimes de verdade? Hoje acredito que "*o que está em questão é o que rege os enunciados e a forma como estes se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente. Problema de regime, de política do enunciado científico*" (Foucault, 1979, p. 4). Mas o que fazer quando o próprio Foucault declara: "*Eu os confundia demais com a sistematicidade, a forma teórica ou algo como o paradigma*" (idem, *ibidem*).

¹⁵ Ultrapassa os limites deste texto a discussão da origem e múltiplos significados dessa denominação. Meu empenho por buscar autores e autoras que falem *a partir* de uma perspectiva latino-americana pode ser explicado por este comentário de Alfredo Bosi, publicado na Folha de S. Paulo, em 10 de maio de 1981: "*o que manteria viva e coesa a idéia de uma América Latina se não o forte sentimento de espoliação e domínio que une os povos ibero-americanos, e os opõe, em bloco, às nações ricas do Norte? Os termos "subdesenvolvimento", "dependência", ou, mais simplesmente, "periferia", costumam selar, com o estigma da inferioridade, a situação econômica da América Latina, aproximando-a de outros povos, africanos e asiáticos, do chamado Terceiro Mundo...*"

colonizadoras ou subalternizadoras – hierarquizantes e excludentes, que se explicitam em estigmas e preconceitos.

Nascida, assim, da preocupação com a contínua produção do fracasso escolar entre estudantes das escolas de *periferia*, esta pesquisa foi tomando a dimensão de pensar a própria produção das periferias, como subalternas e, mais ainda, a subalternização dos próprios educador@s, intelectuais, pesquisador@s, que falam a partir de localizações geopolíticas¹⁶ situadas fora dos centros do *poder* e da *cultura*.¹⁷ Duas questões foram assim se colocando como centrais: através de que relações e discursos foram produzidas essas subalternizações? Quais as possibilidades – e *entrelugares*¹⁸ – de *desconstrução* dessas subalternidades?

¹⁶ Entendendo, com Foucault, que *“a análise espacializante dos fatos discursivos desemboca na análise dos efeitos de poder que lhes estão ligados”* (1979, p.159).

¹⁷ Refiro-me aqui aos centros hegemônicos, embora não compartilhe da idéia – ainda corrente – de que existam povos ou pessoas cultas e outras incultas. Entendo, como Geertz, a cultura como *“teias de significados”* (1989, p.15), ou como *“modo de vida”* (Williams, *apud* Cevalco, 2001, p.47) ou *“sistemas de significação”* (Cevalco, 2001, p.161). Como tal, participante da *tessitura* da própria *natureza* do ser humano, já que os significados *“são produzidos performativamente”* (Bhabha, 1998, p.20). Ao assumir a noção de cultura como o *“conjunto de teias de significados, que cada grupo humano continuamente tece”* (1989, p.15), Geertz nos chama a atenção para a dinamicidade e a fluidez do que ele denomina *padrões culturais*: não se trata de modelos rígidos e definitivamente constituídos, mas de um conjunto ou um *horizonte de significados*, que se molda na interação. Afirma, ainda, que esses padrões *“têm um aspecto duplo intrínseco: eles dão significado, isto é, uma forma conceptual objetiva, à realidade social e psicológica, modelando-se em conformidade a ela e ao mesmo tempo modelando-a a eles mesmos”* (1989, p.108). Bateson, por sua vez, nos leva a pensar nos padrões como *“uma dança de partes que interagem”* (1986, p.21). Já Bakhtin nos remete a entender os *significados* como *construções sociais*. Para ele, a significação é apenas um potencial. A significação não está nas palavras, nem no falante, nem no interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É *como uma fâsca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos* (1992a, p.131-2). Sahlins retoma essa idéia, ao afirmar que a ordem cultural, enquanto um conjunto de relações significativas entre categorias, é apenas virtual. É realizada, *in presentia*, apenas como eventos do discurso ou da ação (1999, p.190). Continua, a seguir: *o evento é a interpretação do acontecimento, e interpretações variam* (p.191). Também Corazza reitera esse entendimento: a significação *“resulta de um jogo interminável de significantes”* (2001, p.91). Assim, *“a cultura entendida como concepção do mundo, como conjunto de significados que integram práticas sociais, não pode ser entendida adequadamente sem a consideração das relações de poder embutidas nessas práticas. Por outro lado, a compreensão da configuração dessas relações de poder não é possível sem o reconhecimento de seu caráter cultural ativo, na medida em que expressam, produzem e comunicam significados”* (Alvarez et al., 2000, p.17).

¹⁸ O termo *entre-lugar* foi usado por Silviano Santiago (1978) e para as tradutoras de Bhabha (1998, p.10) mostrou-se o mais adequado para significar a expressão *in-between*. Assim Homi Bhabha se refere aos *“momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”* (1998, p.20). São os interstícios, o liminar, o contingente, a passagem: *“fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação”* (1998, p.20). É o espaço de fronteira, o além. É o inter - *“o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar - que carrega o fardo do significado da cultura, onde torna-se possível evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos”* (Bhabha, 1998, p.69). Entendemos, então, por *entrelugares*, os espaços/tempos liminares, potencialmente inovadores, que intervêm para transformar o próprio cenário de articulação (Bhabha 1998, p. 228). A um tempo um *lugar* (espaço geográfico) e um *não-lugar* (espaço virtual em que tudo é possível e nada realizável). É o limiar, a fronteira: que une, que separa, que abarca e delimita, que abre horizontes e restringe possibilidades. É o espaço-tempo de encontro e de passagem, que possibilita a emergência do múltiplo, do polifônico, da *diferença* – desconstruindo-se enquanto estereótipo e enquanto subalternização e reconstruindo-se como

Desse modo, o *labirinto*¹⁹ em que me encontrava quando da elaboração do projeto de tese tomou outras dimensões geoistóricas e geopolíticas: não era mais suficiente pensar na *complexidade*²⁰ como pressuposto epistemológico, uma vez que a própria complexidade pode deixar de lado aspectos que passei a perceber como fundamentais, sendo o mais importante deles a consideração da *diferença colonial*, ou da *colonialidade* como a *outra face* da modernidade ocidental.

Sendo meu *foco* a formação de educador@s, propus-me a trabalhar, mais precisamente, a produção de possibilidades outras de se pensar, na formação de educador@s, aquele medo e aquele fracasso,²¹ a partir da análise e socialização de experiências vividas no âmbito daquele programa de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvido com uma comunidade de periferia urbana: o Programa Entrelaços do Saber. Este é meu referencial empírico, a *perspectiva a partir* da qual falo. Estabelecendo, a partir do Programa, uma relação que busca ser *dialógica* com a Comunidade Nova Esperança, relação de troca, de *ensinaraprendendo* e *aprenderensinando*,²² procuro que meus interesses acadêmicos em momento algum

possibilidade de ressignificação da história, do cotidiano, das relações. Ver a esse respeito também Souza, 2002, p.36ss.; Azibeiro, 2003b, p.93; Fleuri & Souza, 2003, p.63ss.

¹⁹ Fazia, então, referência ao Labirinto de Creta, palácio real situado em Knossos, que escondia o Minotauro, definido pela mitologia grega como um monstro, metade homem, metade touro, que se alimentava de carne humana. Conforme a mesma mitologia, teria sido vencido por Teseu, jovem herói ateniense, que recebeu de Ariadne, filha do rei de Creta, Minos, um novelo que deveria desenrolar ao entrar no labirinto, para que pudesse depois encontrar a saída (Schwab, 1994, p.255). Cf. também Jacques, 2001, p.63ss.

²⁰ A *complexidade* – ou *pensamento complexo* – vem sendo trabalhada por vários autores, a partir do desenvolvimento da cibernética e das teorias sistêmicas. Dentre esses autores, reporto-me mais especificamente a Gregory Bateson, pesquisador britânico, nascido em 1904, estudioso dos padrões de comunicação e dos processos mentais, iniciador, junto com sua mulher Margaret Mead, da antropologia visual; fundador da Escola de Palo Alto, na Califórnia, que se caracteriza pela busca da articulação interdisciplinar, falecido em 1980; e Edgar Morin, intelectual francês, nascido em 1921, um dos fundadores do Centro de Estudos Transdisciplinares da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, Paris. Este caracteriza o pensamento complexo como aquele que se opõe a toda forma de reducionismos, exclusões e simplificações: nem se identifica com a fragmentação de uma visão disciplinar, nem com uma proposta exclusivamente holista que desconsidere o micro ou o particular. Para ele, a ambição da complexidade é dar conta das articulações despedaçadas pelos cortes entre as disciplinas, entre as categorias cognitivas e entre os tipos de conhecimento. A complexidade não quer esgotar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões e as várias perspectivas de análise possíveis (Morin, 1986; 1998a; 1998b; 2000; 2005). Ver a esse respeito Azibeiro, 2000, 2001c, 2003b. Ver também os textos do Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade, que ocorreu em Curitiba de 11 a 13jul2005 (disponíveis em cd-rom). Cf. ainda <http://www.ufrn.br/grecom/>; <http://edgarmorin.sescsp.org.br/forum/responder.asp?id=563>; <http://www.iecomplex.com.br/news.htm>.

²¹ Melhor ainda seria ousar pensar a formação de educador@s e as relações educativas de modo a não existirem mais aquele medo e aquele fracasso!

²² Quando optei por esta grafia ainda não tinha conhecimento do artigo da professora Nilda Alves (UERJ) em que a mesma justifica o fato de buscar "*novos modos de escrever*" pela necessidade de explicitar a

passem por cima ou anulem os interesses específicos da comunidade – e de cada uma das pessoas que a constituem – nem de meus interesses políticos / utópicos. Quero conciliar o inconciliável? Pode ser. Mas não é isso a vida de cada dia, que se torna possível apesar de todas as impossibilidades *impostas pelo sistema*, pelas situações vividas e por nossas próprias limitações? Nosso trabalho não se parece, por isso, com frequência, com o “carregar água na peneira” ou “roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos” (Barros, 1999)?

Defino o que venho fazendo como uma experiência de *educação intercultural*, não porque tenha *estudado* esta perspectiva e esteja tentando *aplicá-la*. Interessou-me a interculturalidade como *possibilidade*²³ de mediação dialógica na relação educativa e de construção polifônica de um conhecimento e uma *cidadania* plurais. E é isso que estamos – coletivamente – tentando *inventar* no programa Entrelaços do Saber, e quero partilhar com tod@s que se interessem pelas questões da educação, analisando e socializando suas *continuidades* e *descontinuidades*, buscando as *emergências*²⁴ e as *linhas-de-fuga*,²⁵ para junt@s encontrarmos as formas de tornar possível um fazer educativo que não continue excluindo, marginalizando e produzindo fracassos. Não por acreditar que exista algum modelo de educação que seja *em si* libertador. Mas por buscar – e querer compartilhar – as possibilidades cotidianas de *tessituras* de relações educativas *dialógicas*, que possam produzir outros *efeitos* de saber, poder e ser – mesmo sabendo não se encontrar aí nenhuma nova *garantia* de sucesso ou mudança.

vontade de encontrar “*novos modos de pensar e fazer, com o objetivo de superar a maneira dicotomizada da modernidade*” (2001, p.21, nota 9). Quando encontrei sua explicação, no entanto, sintonizei logo com ela, por ter sido esse, também, o meu desejo ao usar essa forma gráfica.

²³ Para Souza Santos (2004, p.796), “*a possibilidade é o movimento do mundo. Os momentos dessa possibilidade são a carência (manifestação de algo que falta), a tendência (processo e sentido) e a latência (o que está na frente desse processo). A carência é do domínio do Não, a tendência é o domínio do Ainda-Não e a latência é o domínio do Nada e do Tudo, dado que esta latência tanto pode redundar em frustração como em esperança*”.

²⁴ Para Foucault (1979, p. 23ss.), “*a emergência é a entrada em cena de forças [...] o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro*”. Afirma, ainda, que *ela sempre se produz no interstício*.

²⁵ Para Deleuze e Guattari, *linhas-de-fuga ou desterritorialização* são aquelas manifestações que chocam, que rompem com o habitual, permitindo a emergência ou a produção de novos sentidos (1995, p. 17). Ver também Deleuze, 1992, p. 47; Jacques, 2001, p.132; Azibeiro, 2002a, p. 105; Gallo, 2005, p. 197-200. Para conferir outra possível *tessitura* para esse conceito, localizando-o no domínio das artes plásticas, ver, por exemplo: <http://www.olivianiemeyer.com.br/obras/territorios/territorios.html>.

Num planejamento anual da Associação de Moradores da Comunidade Nova Esperança, que se constituiu, durante este processo de pesquisa, no principal foco do programa Entrelaços do Saber, as pessoas levantaram a *fofoca* como um dos principais problemas da Comunidade. As mulheres resolveram, então, investir no *fluxico*, como uma das formas de voltarem a se encontrar, conversar, e assim *falarem pela frente*. Gostei da idéia – e a adotei como alegoria para a *composição* desta tese. Tomo, assim, como metáfora,²⁶ o *fluxico*: vários retalhos são recortados e trabalhados, depois re-unidos. Qual o fio que os une e tece a relação entre eles? A intencionalidade e as possibilidades / competências – o olhar e o discurso – de quem faz a *tessitura*.²⁷ Retalhos oriundos de contextos diversos, que já constituíram outros tecidos, outras vestes, outras histórias. Buscados em tempos e espaços distintos. Unem-se, agora, para constituir esta história. Esta é a minha *peça*, minha forma de recortar e juntar os retalhos. Infinitas outras seriam possíveis, a partir da mesma *realidade*.



Farei recortes da história dessa Comunidade, das relações estabelecidas entre ela e a universidade, no âmbito do Programa, mas também da história da *produção* das periferias urbanas como subalternas e da *produção* do Brasil e da América Latina – e os outros países conhecidos como *do Terceiro Mundo*²⁸ – como *periferias* do

²⁶ “As metáforas são coisas sérias. Afetam a prática” (Hall, 2003, p.298). Ver também a discussão de Bachelard sobre o uso das metáforas na ciência (1972, p.38, 81). Cf. também a reflexão de Rubem Alves, a partir da afirmação de Albert Camus de que “só se pensa por imagens” (Alves, 2005, p.67).

²⁷ A foto da bolsa foi copiada do site <https://shopping.terra.com.br>, acesso em 11out2003.

²⁸ A expressão Terceiro Mundo foi usada pela primeira vez pelo demógrafo francês Alfred Sauvy, em 1952. A lógica desta asserção partia da existência de um mundo de economia de mercado e desenvolvido (o Ocidente capitalista), que integrava basicamente os países da OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (Europa Ocidental, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e Japão). Era o Primeiro Mundo, em contraponto com o chamado bloco socialista: a então URSS e demais países da Europa do Leste formavam o Segundo Mundo. Finalmente, vinha o conjunto de países latino-americanos, africanos e asiáticos que, na sua grande maioria, tinham sido colônias da Europa e não acompanhavam os índices de desenvolvimento econômico do Ocidente. Era o *Terceiro Mundo*. Sauvy via nas aspirações destas nações recém-saídas do colonialismo semelhanças com o “Terceiro Estado” da França pré-Revolução Francesa, pois aspiravam aos mesmos direitos políticos e sociais que as suas metrópoles européias. Posteriormente, a expressão Terceiro Mundo adquiriu conotações ideológicas, principalmente depois da Conferência de Bandung, que reuniu os chamados *países não-alinhados*, nações – naquele momento apenas da Ásia e da África – recentemente *saídas* de situações de colonialismo, que não se colocavam sob *tutela* nem dos Estados Unidos, nem da União Soviética e reivindicavam o direito à auto-determinação dos povos (1955). A partir de então – assumida e transfigurada pelos países *desenvolvidos* – a classificação Terceiro

sistema-mundo colonial moderno. O fio que trabalhará e conectará todos esses retalhos é a opção ético-político-epistemológica pela *desconstrução de subalternidades*. Ao pensar em *subalternidades*, no plural, quero chamar a atenção para a complexidade e ambigüidades desses processos, além da interconexão entre relações de dominação-subalternização e a resistência-emergência de outras subjetividades – ou outros *processos de subjetivação*.²⁹

Este é um momento de explicitação e de síntese de uma trajetória pessoal, profissional e – por que não? – de militância. É, a um tempo, um momento de construção de um mapa³⁰ e de realização da trilha. Um momento em que se percebe que teoria e prática se entrelaçam, se confundem, se *entretecem*. Sendo tudo isso, não se configura, no entanto, como um momento de definições e determinações. Ao contrário, é um momento *liminar*, que *abre* e se abre para infinitas outras possibilidades. Momento de escolhas, sim, que – agora – me parecem as mais adequadas.

Ao escolher falar *a partir das margens*, não como um lugar privilegiado, mas como a explicitação de um *lugar de enunciação* diverso do habitual, escolho também a interlocução e o diálogo com autor@s que também se situam ou são situad@s em margens, fronteiras, espaços liminares. Não para substituir uma verdade absoluta por outra, mas para deixar aberta a possibilidade da emergência de outras verdades, outras vozes, outras histórias e geografias, antes silenciadas, relegadas a um segundo

Mundo passou a designar os países ditos *subdesenvolvidos*. Após 1989, com o fim da Guerra Fria, o termo caiu em desuso, passando-se a adotar a terminologia da ONU (Organização das Nações Unidas): países desenvolvidos, em vias de desenvolvimento ou pobres; ou, então, a terminologia difundida pelo Fórum Social Mundial, países do Norte e países do Sul.

²⁹ *“Os processos de subjetivação designam a operação pela qual os indivíduos ou comunidades se constituem como sujeitos, à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, podendo dar lugar a novos saberes e poderes”* (Deleuze, 1992, p. 188). Ver a esse respeito Azibeiro, 2002a, p. 76ss.

³⁰ Penso no mapa, entendido por Deleuze como conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo, linhas dimensionais e linhas direcionais, linhas de fuga. Linhas que se interconectam e interceptam, multiplicando as dimensões e as possibilidades (1992, p.47). O mapa não é o decalque do território (Deleuze & Guattari, 1995, p.22). Mesmo não se confundindo com o território (Bateson, 1972, p.468), esse mapa, traçado e re-traçado ao percorrê-lo, ao mesmo tempo em que orienta o percurso leva a *perder-se* nele (Canevacci, 1993, p.13ss.). Ao mesmo tempo, o mapa *“se amolda a cada um dos limiares”*, torna-se instrumento *“de inquérito, medição e exame”* (Foucault, 1979, p.162).

plano ou suprimidas, *sem pretender fazer de nenhuma delas a única interpretação ou explicação ou saída possível.*

Dialogo com autoras e autores que – ainda que essa não tenha sido sua intenção³¹ – trazem elementos que me ajudam a entender a produção subalterna do *outro*, na modernidade-colonialidade ocidental – com todas as ambigüidades e ambivalências inerentes a esses processos – e a explicitar e operacionalizar o que venho chamando de opção ético-político-epistemológica pela *desconstrução de subalternidades*. Busco dialogar com várias perspectivas críticas³² elaboradas seja a partir das margens internas, seja, tanto quanto possível, procurando *indícios*³³ de proposições em margens *externas* ao sistema-mundo colonial/moderno que, quer isso nos agrade ou não, tem sido nos últimos quinhentos anos a nossa referência. Perspectivas não-disciplinares, abertas ao diálogo com saberes outros, antes silenciados – Paulo Freire, bell hooks, Edgar Morin, Homi Bhabha, Stuart Hall, Boaventura de Souza Santos, Walter Mignolo, Silvia Rivera Cusicanqui, Catherine Walsh, Ileana Rodriguez, Gloria Anzaldúa, dentre outras e outros com quem buscarei uma interlocução ao longo deste texto.³⁴

Mapeando *a posteriori* essas interlocuções, percebo que todas essas autoras e autores se situaram – ou foram colocad@s, de alguma forma – em margens e a partir

³¹ Concordo com Morin (1998a, p.125ss.) quando afirma que, uma vez publicado, o texto foge aos limites da intencionalidade de seu autor ou autora.

³² Entendo, como Souza Santos como crítica *"toda teoria que não reduz a 'realidade' ao que existe"* (2002, p.23). *"A realidade é considerada como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste em avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado"* (idem).

³³ Uma pesquisa indiciária é aquela que não se baseia apenas em *dados* ou *evidências*, mas segue todas as *pistas*, mesmo as mais improváveis, buscando as múltiplas possibilidades de interpretação. Ver a este respeito Zaccur, 2001, Garcia, 2003a, 2003b, e Esteban, 2001b, 2003c. Sandra Jatahy Pesavento, doutora em História, professora da UFRGS, refere-se a *"esta nova forma de entendimento, peculiar à nova história cultural"*, que entende as próprias *fontes* como *"marcos indiciários daquilo que teria acontecido um dia e com as quais o historiador constrói uma versão"* (1997, p.27).

³⁴ Minha intenção não é *"academizar"* esses autores e autoras, *reduzindo-os* a um pensamento único e imutável, mas dialogar com todas as emergências que produziram (Cf. Foucault, 1979, p.164; Deleuze, 1992, p.23-4). À maneira do movimento proposto por Maria Izabel Porto de Souza, mestre em Educação e membro do núcleo MOVER, encontro-me com el@s como viajante que se encontra com *"outros andarilhos que percorrem vielas, estradas, avenidas, becos, jardins, praças, campos..."* (Souza, 2002, p.10). Cruzo essas pontes com *"curiosidade, espírito de aventura, paixão e esperança"* (idem). Como afirma Said, *"uma necessidade de um maior cruzar de fronteiras[...] um comprometimento político e metodológico com o desmantelamento de sistemas de dominação"* (1992, p.272).

delas formularam seu pensamento. *Margens*³⁵ étnicas, de gênero, geracionais, acadêmicas, geopolíticas. Além disso, não pretenderam ser *modelos* ou *fundadores* de nenhuma nova discursividade.³⁶ Outra característica comum, que salta aos olhos quando busco uma *síntese* dessas múltiplas contribuições, é a crítica à racionalidade³⁷ moderna. Crítica que é, às vezes, feita no interior e do interior do sistema, mas que também, com frequência, busca o seu exterior.³⁸ Críticas várias – que têm em comum propor e supor *rupturas* políticas e epistemológicas.

Dialogar ao mesmo tempo com Foucault e Freire³⁹ (dentre inúmer@s outr@s): esta é a *ousadia* que me permite o *pensamento liminar*. Sabendo que, se Foucault me abre as portas para a *indisciplinaridade*, Freire me lança a sentir na própria *carne* a *diferença colonial*. E que nenhum deles é completo, ao mesmo tempo em que nenhum deles é dispensável na trama que constituiu este trabalho. Ambos – e @s outr@s com @s quais dialogo – trazem elementos que me ajudam a “*duvidar dos sentidos cristalizados*” como também “*rachar os conceitos e fazer ranger as articulações das teorias*” (Corazza, 1996, p.119).⁴⁰

Trabalho *com* Freire há bastante tempo, no sentido em que Rosa M. Bueno Fisher⁴¹ fala no trabalho *com* Foucault (Fisher, 1996, p.37ss.). Não se trata de *aplicar* uma teoria ou *usar* uma metodologia de pesquisa, mas de “*ler e reler*” uma obra,⁴² investigar e questionar sua prática, reelaborando-a a partir de nossa própria prática.

³⁵ Entendidas como a *fronteira* de Anzaldúa (1987), que ao mesmo tempo delimita e conecta, inclui e exclui, separa e mistura o *dentro e o fora*.

³⁶ “*Para seguir-me o fundamental é não seguir-me*” (Freire & Faundez, 1998, p.41). Também Liv Sovik, professora da UFMG e tradutora de Hall, afirma que “*quando colocado na posição de grande mestre e exaltado por aquilo que escreveu, Hall desconversa, pois, mais importante do que criar discípulos é alimentar o debate sobre a temática*” (Hall, 2003, p.10).

³⁷ Não entendo a racionalidade como “*um sistema unificado e universal pelo qual podemos falar sobre o que é verdadeiro e falso, mas como sistemas historicamente contingentes de relações cujos efeitos produzem poder*” (Popkewitz, 1994, p.185).

³⁸ Com tudo o que *interior* e *exterior* têm, também, de características provisórias e relacionais. O que é, por exemplo, o fora e o dentro de uma rede aberta? Quando ela se fecha, no entanto, o *dentro* contém tudo o que foi pescado por se prender às suas tramas.

³⁹ Lembro o comentário de um professor da UFPB, Wojciech Kulesza, de como a leitura de *Cartas à Guiné-Bissau* e uma posterior conversa com Paulo Freire o ajudou a entender *A Ordem do discurso*, de Foucault (Kulesza, 1998, p.59). Por outro lado, não considero, como teme Gauthier, que a partir do pensamento de Foucault se tenha a pretensão de *explicar tudo* (Gauthier, 1998, p.211).

⁴⁰ Sandra Mara Corazza é doutora em Educação, professora da UFRGS.

⁴¹ Rosa Maria Bueno Fisher é doutora em Educação, professora da UFRGS.

⁴² Não apenas como *escritos*, mas como *contexto* e *vida*.

Meu primeiro contato com a proposta freireana, sem que nessa época tivesse ouvido sequer o seu nome, deu-se em 1961, quando eu cursava a primeira série do ginásio. A então recém-aprovada LDB⁴³ possibilitava o estabelecimento de *classes experimentais* nas escolas regulares. Minha turma foi escolhida para uma dessas experiências, coordenada pela Prof^a. Maria Nilde Mascellani.⁴⁴

Só muito tempo depois é que vim a ter conhecimento de suas inúmeras *afinidades* com Paulo Freire,⁴⁵ o que a levou, inclusive, em vários momentos, a ser integrante de sua *equipe*. Com nossa turma, desenvolvia um trabalho ao mesmo tempo individual e coletivo, com muitas semelhanças com a proposta dos Círculos de Cultura, propostos por Freire. À época, o que mais nos agradou foi a escolha, pela turma em conjunto com @s professor@s, de um tema em torno do qual as aulas de todas as disciplinas se desenvolveram durante todo o semestre. A partir desse tema, cada aluna⁴⁶ realizava seu trabalho de *pesquisa*. Ao final do semestre o meu trabalho, todo escrito à mão, em folhas de *almoço* e ilustrado com desenhos, fotos e recortes de revistas, foi enviado ao MEC. Nunca mais o revi e nem fiquei com nenhuma cópia dele. Mas a experiência ficou *gravada* para sempre.

Reencontrei depois Paulo Freire – ou ouvi falar dele pela primeira vez – nas primeiras fases do curso de Pedagogia,⁴⁷ através de uma professora que sorratamente nos passava fotocópias de manuscritos em espanhol da primeira versão da *Pedagogia do Oprimido*. Ao final do segundo ano de Pedagogia tranquei a matrícula e fui trabalhar nos sertões do norte de Goiás – hoje Tocantins – com

⁴³ Lei 4024/61 – primeira Lei de Diretrizes e Bases que regulamentou o ensino brasileiro.

⁴⁴ Maria Nilde Mascellani (1931-1999) idealizou e coordenou, de 1962 a 1969, o Serviço de Ensino Vocacional do Estado de São Paulo.

⁴⁵ Trabalhando a disciplina Metodologia, Didática e Prática Pedagógica, em cursos de especialização *lato sensu* da FAED-UDESC, cujas turmas são pluridisciplinares, incorporando profissionais das áreas de educação, saúde, comunicação, direito, serviço social, dentre outras, notei o quase absoluto desconhecimento de Paulo Freire por parte daquelas que não são da área da educação. Considerando que é muito pouco apresentá-lo como *educador brasileiro*, que se autointitulava *andarilho do óbvio* e que se tornou internacionalmente conhecido por sua proposta de *educação dialógica*, remeto aos sites da “Cátedra Paulo Freire” - <http://www.pucsp.br/paulofreire/>; e do “Instituto Paulo Freire” - <http://www.paulofreire.org/>; dentre inúmeros outros que podem ser encontrados pelas ferramentas de busca da *web*.

⁴⁶ Eu tinha uma bolsa de estudos num colégio freqüentado apenas por meninas.

⁴⁷ Era o início dos anos setenta e a ditadura militar expurgara todos os textos de Freire – e tantos outr@s considerados *subversiv@s*.

Círculos de Cultura, então *disfarçados* de encontros de CEBs (comunidades eclesiais de base),⁴⁸ já que ainda nos encontrávamos em pleno período ditatorial.

De volta a São Paulo, em meados da década de 1970, despontavam os primeiros *movimentos populares*⁴⁹ de periferia. Era lá, na periferia da zona sul, que minha mãe e meu pai moravam. Fui morar com el@s e, além desses movimentos, envolvi-me com grupos de teatro e música que se desenvolviam a partir da perspectiva do *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal.⁵⁰ Apenas na segunda metade da década de 1980, entretanto, tive a oportunidade de pela primeira vez encontrar-me pessoalmente com Paulo Freire, no Instituto Cajamar, em São Paulo.⁵¹ Depois acabei integrando por alguns meses seu grupo de trabalho na Secretaria Municipal de Educação, coordenando a equipe central do MOVA-SP.⁵²

Ainda que possivelmente me coloque algumas questões que ele nunca sequer se tenha feito, e que nem sempre *assine em baixo* de tudo o que ele escreve, jamais

⁴⁸ Groh se refere às CEBs como espaços de transgressão das normas hierárquicas da Igreja, que em sua articulação com o popular ampliaram as fronteiras do religioso e ressignificaram seu papel (1998, p. 181). De fato, de meados da década de sessenta até finais da década de setenta do século vinte, as CEBs foram o espaço *possível* de articulação de todas as forças que se opunham à censura e ao arbítrio impostos pela ditadura militar. Ver a esse respeito Queiroz, 1985; Sader, 1988, p.146ss.; Fantin, 1997, p.167ss.

⁴⁹ Movimentos que se definiam como *novos movimentos sociais*. Assim são denominados aqueles *movimentos* que se manifestaram com mais força no final dos anos sessenta do século XX, caracterizados por práticas em que a dimensão cultural e a *produção* de identidades e *diferenças* adquiriram relevância fundamental. A esse respeito afirma Brandão: “*colocam sob suspeita as estruturas oficiais de poder e as burocracias formais de organização da representatividade da cidadania. Em contrapartida, favorecem as associações e os processos de ação regidos por uma ética de solidariedade espontânea e por uma lógica de múltipla vontade política.[...] No seu todo, o ‘movimento’ dos novos movimentos sociais tende a criar horizontes e vocações de alianças e lutas sociais convergentes[...]: povos indígenas, negros, mulheres, homossexuais, trabalhadores sem-terra, moradores urbanos sem-teto, artistas, ambientalistas, militantes da paz universal e assim por diante*” (Brandão, 2002, p.232). Ver também, Sader, 1988; Scherer-Warren & Krischke, 1987; Azibeiro, 2001c.

⁵⁰ Augusto Boal, nascido no Rio de Janeiro em 1931, é diretor de Teatro, trabalhando na perspectiva que ele denomina *teatro do oprimido*, que transforma o espectador em protagonista do espetáculo: “*para que se compreenda esta Poética do Oprimido deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática*” (1988, p.138). Nos anos da ditadura dirigiu o Teatro de Arena, trabalhando com Abdias do Nascimento, que dirigia o Teatro Experimental do Negro. Foi preso e banido em 1971. Foi então para a Argentina, onde começou a experiência com o Teatro invisível. Depois fez trabalhos em outros países da América Latina, inclusive com populações indígenas, desenvolvendo o Teatro imagem e o Teatro fórum. Voltou ao Brasil em 1986.

⁵¹ O Instituto Cajamar, também conhecido como INCA, foi criado em 1986, como uma escola de formação política das classes trabalhadoras, em Jordanésia, município próximo a Jundiá, SP. Cf. http://www.fpa.org.br/td/td11/td11_opiniao.htm. Ver ainda Azibeiro, 2002a.

⁵² Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, desenvolvido pela Secretaria de Educação em parceria com movimentos populares e associações de bairros. “*Herdeiro da tradição do movimento de educação popular*” (Brandão, 2002, p.441-2). A esse respeito, ver, por exemplo, http://www.santoandre.sp.gov.br/bn_conteudo.asp?cod=5561; <http://www.unitrabalho.org.br/paginas/noticias/noticias02.html>; <http://www.santosmartires.org.br/mova.html>; <http://cidadesdaobrasil.com.br/cgi-cn/news.cgi?cl=099105100097100101098114&arecod=17&newcod=268>. Ver também Ferreira & Barros, 2000; Brandão, 2002, p.28; p.435ss.

acreditei que devesse, por isso, jogar fora o conjunto de sua contribuição. Decerto por esse motivo bell hooks⁵³ despertou minha simpatia desde a primeira vez em que tomei contato com seus textos. Norte-americana, afrodescendente e feminista, ela foi uma das responsáveis por Paulo Freire ter mudado sua própria linguagem sexista. Ela comenta:

Anos antes de encontrar Paulo Freire, aprendi muito com seu trabalho – aprendi novas maneiras de pensar sobre a realidade social. [...] Quando me encontrei com o trabalho de Freire, exatamente num momento da minha vida em que começava a questionar profundamente as políticas de dominação, o impacto do racismo, o sexismo, a exploração de classe e o tipo de colonização doméstica que existe nos Estados Unidos, senti-me profundamente identificada com os agricultores marginalizados dos quais ele falava, ou com meus irmãos e minhas irmãs negras da Guiné-Bissau.[...] Ele me fez pensar sobre a construção de uma identidade na resistência. Existe uma frase de Freire que se tornou um mantra revolucionário para mim: “Nós não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde”. Realmente, é difícil achar palavras adequadas para explicar como esta frase era como uma porta fechada – e eu lutei comigo mesma para achar a chave [...] Esta experiência posicionou Freire em minhas mãos e no meu coração como um professor desafiador, de quem o trabalho ampliou minha própria luta contra o processo colonizador (1998, p.121-2).

Nunca houve um momento, quando estava lendo Freire, em que eu não tenha estado consciente não apenas do sexismo da sua linguagem,⁵⁴ mas também da forma como ele (exatamente como outros líderes progressistas e intelectuais e pensadores críticos do Terceiro Mundo, tais como Fanon, Memmi, etc.) constrói um paradigma falocentrista de libertação [...] Para mim isto é sempre uma fonte de angústia [...] Mesmo assim eu nunca desejo ver uma crítica deste bloqueio dominar a capacidade de ninguém (e das feministas em particular) de aprender desses discernimentos [...] Parece-me que a oposição binária, que está tão presente no pensamento e na linguagem ocidental, faz com que seja quase impossível projetar uma resposta complexa [...] *Interrogação crítica não é o mesmo que rejeição*⁵⁵ (1998, p.123-4).

Do mesmo modo, Freire continua a *produzir* em mim a possibilidade da percepção da *diferença colonial*, ainda mais potencializada a partir do aprendizado, com Mignolo, do *pensamento liminar*. Tendo entendido, com Deleuze, a teoria como

⁵³ Pseudônimo de Gloria Watkins, ou “*minha voz escrita*”, como ela própria o define (hooks, 1998, p.121). Ela mesma o escreve assim, com todas as letras minúsculas. Alguma vez já li ou ouvi a explicação de que era para chamar a atenção sobre a *hierarquia dos primeiros lugares*, tão forte na cultura ocidental. Mas, mesmo tendo buscado, não consegui localizar essa referência. Cf., por exemplo, <http://web.ipn.pt/literatura/zips/mancelos16.rtf>; <http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/pdf/IS619607.pdf>.

⁵⁴ De resto, poderíamos *destacar* a não-consideração do feminino em inúmeros outros autores. Adelman, por exemplo, comenta: “*muitas mulheres foram confinadas nos manicômios pelo simples fato de serem mulheres ‘desobedientes’, pois desejavam mais (intelectual, sexual e/ou existencialmente) do que lhes era permitido. Aparentemente Foucault também não percebe ou não se interessa pelo fato do poder/saber na sua forma burguesa (mas não apenas nesta) ser um poder/saber dos homens, homens da burguesia e de sua classe média cúmplice*” (Adelman, 2004, p.118). Miriam Adelman é doutora em Ciências Humanas, professora da Universidade Federal do Paraná e co-coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero/UFPR. miriamad@brturbo.com.

⁵⁵ *Grifos meus*.

caixa de ferramentas,⁵⁶ não dispense nenhuma das contribuições que podem me auxiliar na *produção* de meu próprio pensamento. Já o afirmei em outra ocasião: “*não tenho medo de beber em várias fontes; isso só é perigoso se ficarmos repetindo automaticamente modismos ou frases de efeito, sem os reelaborarmos a partir de nossa própria experiência e conhecimento*” (Azibeiro, 2002a, p.104). Por isso este texto retoma as influências que me constituíram pesquisadora, porque professora, e professora, porque pesquisadora.

Utilizo os múltiplos referenciais disponíveis, não como forma de construir um outro *discurso*, mas como possibilidade de complexificar e enriquecer o *entendimento* que podemos ter da *realidade* que *produzimos*, ao mesmo tempo em que nela vivemos e atuamos, sendo, por isso, por ela *produzid@s*. A *intenção* deste trabalho é trazer para a área da educação, particularmente para a formação de educador@s, *questões* e *modos de abordagem* ainda bem pouco conhecidos e utilizados nesta área, não para entrar em – ou criar – qualquer *modismo*, mas para contribuir com outras *ferramentas* na busca de alternativas de intervenção educativa, pensadas e operacionalizadas como *possibilidades* de relações interculturais, dialógicas, como *entrelugares* em que se torne possível a *desconstrução de subalternidades*.⁵⁷

A configuração deste estudo

Busco entender e explicar *processos sociais*, ao mesmo tempo em que suas significações. Processos sociais e significações *tecidas* nas relações entre *sujeitos* – não abolidos, mas descentrados, localizados, *deslocados*.⁵⁸ Simultaneamente

⁵⁶ Deleuze, in Foucault, 1979, p. 69. Gilles Deleuze (1925-1995) e Michel Foucault (1926-1984), pensadores franceses, estão entre aqueles que abrem espaço para as *diferenças*, questionam as *verdades únicas* e as *disciplinas homogêneas*. Remetem a *incursões rizomáticas*. Militantes da *Nova Esquerda*, rompem com a *ortodoxia* marxista. Nesse grupo também se incluem Félix Guattari (1930-1992), Edgar Morin (1921), Jacques Derrida (1930-2004), de origem argelina, e Cornelius Castoriadis (1922-1997) que embora grego de nascimento, viveu na França de 1945 até sua morte.

⁵⁷ Quanto menos *certezas absolutas* e *verdades inevitáveis* nos amarram, mais podemos *ousar* e trilhar outros caminhos. Mesmo que isso não signifique nenhuma *garantia* de *autonomia* ou *emancipação*, abre outras possibilidades para o *novo*. Para Brandão, o *novo* é o que se contrapõe à novidade fácil, vazia, vulgar, substituível a todo o momento. É o objeto de um *momento solidário de recriação* (Brandão, 2002, p.350).

⁵⁸ Não o *sujeito* universal da modernidade ocidental, mas *sujeitos múltiplos, plurais, datados e situados*, por isso capazes de *encontrosconfrontos* dialógicos, abertos a múltiplos *devires*, a seguir e perseguir *linhas de*

constituintes e constituídos (Costa, 1995, p.128).⁵⁹ Trabalho com *narrativas* – ou situações e eventos *narrativizadores* – produzid@s nas relações *entre* e *com* esses *sujeitos*. O que é uma narrativa? A primeira resposta que ocorre é que *narrativa é uma história, ou estória, algo que alguém conta para outro alguém, que se dispõe a ler ou escutar*. É isso, sem dúvida, mas é também muito mais que isso. Durante muito tempo, as narrativas, orais ou escritas, foram consideradas como *textos fixos*. Não importava o contexto de sua produção, nem a multiplicidade de formas e significados que viriam a incorporar nas diversas situações em que fossem lidas/ouvidas. Tampouco se pensava nas múltiplas possibilidades de interpretação que viriam a ter, de acordo com as ressonâncias e agenciamentos⁶⁰ que viessem a mobilizar.

Só muito recentemente passam a tomar fôlego as idéias de que a narrativa se aproxima das artes performáticas: os gestos, os silêncios, as interações, as reações são tão importantes quanto o próprio texto para o entendimento do que é dito. Assim, as narrativas passam a ser consideradas formas vivas, produzidas na interação social (Langdon, 1999). Seja como forma de falar sobre eventos que *narrativizam* momentos da vida humana (White, 1981), como meio de construir um *enquadre*, um *contexto* que funciona como código de metacomunicação, em que a mensagem enviada *inclui* um conjunto de *instruções* de como interpretá-la (Bateson, 1972), ou como *estruturas interpretativas* das relações de conflito numa sociedade (Turner, 1981) ou, ainda, *fornecendo maneiras de interpretar o mundo e, até, versões de mundo* (Goodman, 1981), a narrativa começa a incorporar a *performance* como categoria fundamental.

fuga. Hall (2002, p.23-46) afirma que a evolução do trabalho de Foucault mostra a necessidade de uma reconceptualização do sujeito, pensando-o em seu descentramento e pluralidade. Canen (1998), retomando Hall, enfatiza a atual descentração do sujeito, o reconhecimento de sua pluralidade identitária - em termos de gênero, etnias, visões de mundo, rompendo com uma noção de unidade identitária preconizada pelo Iluminismo.

⁵⁹ Marisa Vorraber Costa é doutora em Ciências Humanas, professora nos Programas de Pós Graduação em Educação da UFRGS e da ULBRA e pesquisadora do GT de Educação Popular da Anped.

⁶⁰ Para Guattari e Deleuze, uma leitura produz sempre ressonâncias e agenciamentos. As ressonâncias são as vibrações, as emoções que influenciam e produzem sentidos e interpretações. Os agenciamentos são as conexões que o texto desperta em cada novo leitor ou a cada nova leitura (ver Azibeiro 2002a).

Entendendo as narrativas como "*formas vivas, produzidas na interação social*" (Langdon, 1999), os eventos narrativizadores são aqueles que, incorporando, gestos, silêncios, interações, reações, constroem um enquadre, um contexto que funciona como código de metacomunicação, em que a mensagem enviada inclui um conjunto de instruções de como interpretá-la (Bateson, 1972), ou como estruturas interpretativas das relações de conflito numa sociedade (Turner, 1981). Girardello retoma essa compreensão, ao lembrar, dialogando com Bakhtin, que entre quem conta e quem escuta *vibra por instantes a centelha de um sentido comum* (Girardello, 1998, p.54-58). Nesse entendimento da *situação narrativa*, ganham particular importância as formas de registro das mesmas, já que mais do que uma *narração*, significam uma *narrativização*, que integra a performance. O texto, então, deve incluir não apenas o contexto em que aconteceu a situação narrativa em questão, mas também o gestual, os tons de voz e suas modulações, as pausas e silêncios *e seus significados*, as múltiplas vozes que participam, se retiram, reagem, interagem - sem ignorar aquelas que estão presentes mesmo não estando mais ali seus *autores*. A transcrição da narrativa, nesse sentido, não pode ser *literal*. Deve ser *literária*, no sentido de incorporar toda a *poesia* e a *dramaticidade* de cada situação. E incorporar a *imagem*.

A narrativa passa, assim, a ser entendida como um *caminho* para produzir novas leituras das situações *que já estão nos lendo* (McLaren, 1997, p.162). Langdon, dialogando com Turner e Geertz, lembra que os momentos narrativos são momentos *liminares*, caracterizados pela possibilidade de reflexividade, criatividade e inversão, podendo se constituir em agentes ativos de produção de outros significados (Langdon, 1999, p.24). Essa idéia, presente em Said (1993), reafirmada por Girardello (1998, p.87), encontra-se na base do que McLaren denomina *narratologia crítica* (1997, p.165), como também na proposta pedagógica intercultural de Demetrio, baseada na auto-narrativa (1996, p.352), e ainda nas experiências pedagógicas narradas por Larrosa (1994). Em todas essas propostas, não se busca a substituição de um discurso

dominante por outro, mas a *produção pluritópica* de novos significados, o estabelecimento dialógico e reflexivo de *outras conexões* (Bhabha, 1998, p.25).

Para *com-partilhar* essas narrativas, escolho a Comunidade Nova Esperança e o Programa Entrelaços do Saber não como meu *objeto* de pesquisa, mas como o *lugar a partir do qual* eu falo, onde me situo. A Comunidade é o *contexto* em que o Programa vem se *produzindo*, ao mesmo tempo em que o *produz*. Contexto *relacional, instável, plurivalente*. Coloco-me aí para, a partir daí, entender a produção subalterna de tempos, espaços e subjetividades na *modernidadecolonialidade* ocidental, buscando indícios de *espaçotempos* liminares em que se operacionalizem possibilidades de *desconstrução* dessas subalternidades, de *re-inscrição* dessas histórias.

Minha perspectiva epistêmica é, pois, o *pensamento liminar*, um pensamento fronteiriço, dialógico, *mestiço*. Ao invés de entender essa *mestiçagem* como qualquer tipo de *síntese*, mesmo *criada* a partir do entrelaçamento de várias *contribuições*, o pensamento liminar nos convida a percebê-la em suas *ambigüidades* e *ambivalências*, em sua permanente *tensão*: sempre somos instigad@s a nos ler e a nos entender em mais de uma *língua*, emergentes que somos de múltiplas *tradições*. Ao buscar entender / explicar processos sociais – ações humanas – ao mesmo tempo em que suas múltiplas significações – o tempo todo se (re)fazendo – procuro *apreender a experiência por inteiro, achar suas bifurcações, seus titubeios, seus avanços, seus buracos*.⁶¹

Em geral, a partir de uma concepção linear e evolutiva de conhecimento e de realidade, tem-se pensado que cada nova abordagem teórico-metodológica *supera* as anteriores, suprimindo suas insuficiências e *descartando-as*. Ao propor num primeiro momento o pensamento complexo, e agora o pensamento liminar como perspectivas de análise, busco a construção de uma pesquisa – e uma prática – *dialógica*,

⁶¹ Cf. Deleuze, 1992; Deleuze & Guattari, 1995. Considerar “*outras distâncias, conforme outras velocidades, com outras multiplicidades, nos limites de limiars. Linhas de fuga ou de desterritorialização*” (1995, p.46).

pluritópica, que em lugar de pretender *superar*⁶² as abordagens críticas com as quais dialoga, procura identificar suas possíveis interconexões e complementariedades, ao mesmo tempo em que suas insuficiências. Tornando problemática toda ilusão de objetividade e transparência de qualquer perspectiva de análise, *inclusive dela própria*, este modo de entender vê a pesquisa – e o texto que a relata – como um *caleidoscópio*, que toma novos contornos, que não pára de se mexer, a cada vez que dele se fala e a cada nova leitura que dele se realiza.⁶³

Deixar emergir essa perspectiva geostórica liminar decorre, já o falei, de uma opção ético-político-epistemológica que venho denominando *opção política pela desconstrução de subalternidades*.⁶⁴ Perspectiva dialógica porque constituída na amorosidade de encontros interpessoais que não pretendem “*invadir, manipular ou sloganizar*” (Freire, 1975, p.43). *Dialógica*, não apenas porque se estabeleça a partir de diálogos (conversas) interpessoais, mas, principalmente, porque possibilite a *pluralidade das percepções e interpretações*, a possibilidade de várias *lógicas* que se *encontram/confrontam* sem hierarquizações pré-estabelecidas. Dialógica, portanto, porque complexa, multifacetada (Morin, 1998a, p.271-3),⁶⁵ polifônica (Bakhtin, 1992b, p.391ss.),⁶⁶ pluri-tópica (Mignolo, 2003b, p.37).⁶⁷

⁶² Souza Santos fala na *hibridação* como forma de “*experienciar limites na transição paradigmática[...]* Trata-se de uma atuação sobre os próprios limites, quer os limites do paradigma dominante, quer os limites do paradigma emergente, desestabilizando-os até ao ponto de poder ir para além deles sem ter de os superar. Consiste em atrair os limites para um campo argumentativo que nenhum deles, em separado, possa definir exclusivamente. Esta incompletude torna os limites vulneráveis à idéia dos seus próprios limites e abertos à possibilidade de interpenetração e combinação com outros limites” (2002, p.355-6).

⁶³ Sem usar necessariamente a mesma metáfora, esta idéia está expressa em Costa, 1995, 2002; Gonsalves, 2001; Garcia, 2003a, 2003b; Esteban, 2003a, 2003b; Sarmiento, 2003.

⁶⁴ Ver Azibeiro 2003b, p.95; 2004.

⁶⁵ Morin entende o conceito de *dialógico* como a possibilidade de interação e inter-relação de múltiplas perspectivas, inclusive as antagonicas, que nem se fundem, nem se excluem, nem se dominam ou se submetem, mas levam a entendimentos plurais e provisórios (2000, p.206).

⁶⁶ Para Bakhtin, estudioso russo que analisa a linguagem como realidade viva e histórica (1895-1975), a *polifonia* é a característica do texto, e por extensão do contexto, em que múltiplas vozes - ou significados - podem ser identificad@s, na mesma enunciação, sem que haja resolução, sem que haja síntese lógica ou dialética (Amorim, 2000). A plurivocalidade, ou a multivocalidade é a característica do polifônico.

⁶⁷ Walter Mignolo é o pseudônimo de William H. Wannamaker, semiólogo e antropólogo argentino, professor da Universidade de Duke, nos Estados Unidos. Para ele a *hermenêutica*, ou interpretação, precisa ser *pluritópica*. O termo grego *topoi* – de onde se origina *tópico* – era entendido por Cícero, filósofo e político romano, como *armazéns de argumentos* (Souza Santos, 2002, p.99). Ao falar em *pluritópico*, ou *diatópico*, *propõe-se que*, ao invés de um único *argumento*, ou uma única verdade, uma única perspectiva, haja lugar para uma multiplicidade de interpretações, como *contraponto ao totalitarismo epistêmico* da modernidade (Mignolo, 2003b, p.37, 40, 42; 2004, p.668). Neste mesmo sentido Souza Santos fala numa

Ao chegar a esse entendimento, percebi que encontrara uma outra *chave* para a *leitura* daquele *fracasso* e daquele *medo*, *chave* essa que, numa dinâmica de *retroação*, potencializava a *opção pela desconstrução de subalternidades*. Assim, o **primeiro capítulo** explicita o *chão*, o *terreno* a partir do qual me movo: o pensamento liminar como escolha teórico-metodológica; a desconstrução de subalternidades, como opção político-pedagógica; e o Programa Entrelaços do Saber como perspectiva empírica. Para apresentar essas escolhas, parto da análise da *produção subalterna do outro*, na modernidade ocidental. Em seguida, procuro entender como a busca de *uma terra sem males*, comum a vários povos que habitavam estas terras antes da *invasão ibérica*, pode expressar possibilidades de *desconstrução de subalternidades* e apontar para a possibilidade de estabelecimento de *relações educativas* pautadas em *tessituras* que não se fundem em hierarquizações *a priori*. Ainda nesse *movimento* de apresentação do *chão* a partir do qual se produziu esta pesquisa, faz-se necessária a *descrição* da *tessitura* histórica e cotidiana do Programa Entrelaços do Saber, como o *lócus* em que se *tece* esta experiência que neste momento *me constitui* ao mesmo tempo em que *brot*a como aquilo que Marin denomina “*o quarto saber*”, que é o “*saber de experiência feito*”, de Freire.

O **segundo capítulo** utiliza essa *chave* para uma aproximação de nossa *realidade* espaço-temporal e uma compreensão de como se *naturalizaram* aquele *fracasso* e aquele *medo*. Produzindo as periferias como subalternas, o pensamento hegemônico na modernidade ocidental tornou-se *único* pelo processo de *tradição seletiva* que contribuiu para a subalternização de tempos, espaços e subjetividades *outras, diferentes*. Assim, também em Florianópolis, vamos encontrar histórias e políticas de subalternização das periferias e das pessoas que nelas habitam.

“hermenêutica democrática, cosmopolita, multicultural e diatópica” (2002, p.339) como possibilitadora de um diálogo intercultural (2003, p.443). Cf. http://www.ces.uc.pt/misc/walter_mignolo.php.

O **terceiro capítulo** busca uma *descrição densa*⁶⁸ do *contexto* em que vem se desenvolvendo o Programa, a Comunidade Nova Esperança, como forma de explicitar as diferentes construções de significados, não apenas entre universidade e comunidade, mas dentre os diversos grupos e pessoas dentro da própria comunidade. Construída a partir do *diálogo*, entendido como convivência intensa – *densa e tensa* – essa descrição quer comportar o respeito à pluralidade de interpretações, perspectivas e interesses, mesmo se constituindo como o *meu falar* a partir dessa *realidade* – que existe fora de mim e apesar de mim, mas, do modo como a narro, só existe a partir de minha narrativa, que se quer, no entanto, dialógica. A partir da *história* da ocupação e da conquista da casa, pel@s morador@s da Nova Esperança, trago algumas manifestações do medo e da resistência que se *entretecem* diuturnamente nessa Comunidade, explicitando-se nas ambivalências de *histórias escritas a contrapelo*, que inviabilizam qualquer possibilidade da busca de uma versão ou perspectiva única ou monotópica. A *polivalência*, a *polissemia*, a *pluralidade*, a *dialogicidade* como que se *impõem*, fazem-se *indispensáveis*.

O **quarto capítulo** busca, a partir do necessário *estranhamento* da experiência concreta – ou de um *envolvimento existencial que possibilita a com-preensão* (Gonsalves, 2001, p. 17-18),⁶⁹ o entendimento de como a consideração da *modernidadecolonialidade* pode trazer à tona possibilidades de outras leituras, que oportunizem também a construção de outros enredos para aquelas histórias de *medo* e *fracasso*. A explicitação do que vem se *produzindo* como *um* entendimento de *interculturalidade*, a partir da experiência no Programa, em diálogo com o núcleo

⁶⁸ O antropólogo Clifford Geertz propõe a descrição densa como forma de entender as *estruturas significantes* ou as *tramas de significados* que constituem as várias culturas. Para ele, não basta perceber que alguém piscou o olho: é preciso entender o *contexto* em que esse fato aconteceu, para distinguir, por exemplo, uma piscadela inerente a um tique nervoso de uma piscada intencional e sinalizadora de uma cumplicidade ou de uma tentativa de sedução (1989, p.15ss.). Cf. Mattos, 2001. Disponível em: http://www.ines.org.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm. Acesso em 14nov2005.

⁶⁹ Elisa Pereira Gonsalves é doutora em Educação, professora da UFPB, membro do GT de Educação Popular da Anped. Atualmente é Secretaria Municipal da Educação e Cultura de João Pessoa, PB.

MOVER,⁷⁰ e de como têm sido vividas *experiências de desconstrução de subalternidades*, permite vislumbrar alguns *indícios* de como essas escolhas podem contribuir com outras *tessituras* para os processos de formação – inicial e continuada – de educador@s.

Assumo o desafio de falar *a partir da comunidade*, não como reivindicação de qualquer tipo de privilégio político ou epistemológico, mas como a possibilidade da emergência de um *locus* de enunciação que, qual um *palimpsesto*,⁷¹ possibilita reinscrições a partir de múltiplas (des)subalternizações. Não se trata, sequer, de uma comunidade considerada pelos órgãos públicos ou pela academia como *portadora* de uma *cultura* forte e própria como, por exemplo, uma comunidade remanescente da resistência de grupos indígenas ou afrodescendentes. Não é, tampouco, uma comunidade que se expressa através de manifestações *típicas* açorianas, alemãs, italianas ou de qualquer outra nacionalidade. Não se reúne em rodas de chimarrão, ou numa escola de samba. Todas as *tradições* vêm sendo *inventadas* ao longo destes quinze anos de sua história. É uma comunidade de periferia urbana, *se re-enraizando* – histórica, geográfica, cultural e economicamente, uma vez que as pessoas que a constituem foram arrancadas de seus locais de origem, empurradas dos centros para as periferias, expulsas do campo pela mecanização e valorização fundiária. Comunidade em que não se encontram nem mesmo vínculos maiores de parentesco ou compadrio⁷², como na vizinha Santa Teresinha.⁷³ É verdade que se configura como

⁷⁰ O Núcleo MOVER – Educação Intercultural e Movimentos Sociais, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, coordenado pelo professor doutor Reinaldo Matias Fleuri, desenvolve estudos e pesquisas no âmbito da cultura e da educação popular. Cf. o site www.mover.ufsc.br.

⁷¹ Pergaminho (feito de couro de ovelha ou de cabra) onde é feita uma outra inscrição, sobre as *marcas* – ou seja, o *traço*, a *rasura* – da anterior, que foi *raspada*. Ver a esse respeito: <http://www.unicamp.br/~hans/mh/config.html>. Souza Santos utiliza a expressão *modo de palimpsesto* para designar “*situações em que as mesmas camadas arqueológicas compreendem objetos e resíduos de períodos e tempos muito diferentes e não são susceptíveis de datação rigorosa*” (2002, p.239).

⁷² Há grupos, aos quais me referirei, sobretudo no Cap. III, que se organizam em redes de parentesco e compadrio. Mas nenhum tem a hegemonia na organização da comunidade, nenhum consegue catalisar todas as forças. Não há uma figura de *matriarca* ou *patriarca* respeitada ou temida por tod@s. As lideranças se alternam, rodíziam, escolhidas ora pelas *assessorias* externas, ora *brotando* da sua própria atuação na comunidade.

⁷³ Ver a esse respeito Kleba Lisboa, 2000, p.100; p.116. Teresa Kleba Lisboa, doutora em Sociologia, é professora do Departamento de Serviço Social da UFSC.

uma comunidade oriunda do Movimento Sem Teto. Mas o que esse fato significa, hoje, para quem se situa em seus limites internos ou externos?

Ao mesmo tempo, essa comunidade se caracteriza por abrigar uma multiplicidade de culturas que em muitos momentos ficaram invisibilizadas, reduzidas a uma amorfa *cultura da pobreza* ou ao título de *sem teto*, entendido como mera denominação, como um *rótulo* que desviava a atenção da pluralidade de culturas, interesses e possibilidades que a constituíam.⁷⁴ Por isso meu foco não estará colocado na violência, carências, dificuldades ou múltiplas violentações a que estão submetid@s em sua história e em seu cotidiano, na quase-impossibilidade de suas vidas. O que encontrei de mais significativo em todos estes anos de convivência, o que emergiu com mais força, não foi isso, mas sim a *intensidade* de suas vidas sempre risonhas, mesmo quando custamos a entender o porquê desse riso. Sempre esperançosas, buscando com afincos o direito ao sonho e ao prazer. Nessa sua capacidade de resistência e resiliência,⁷⁵ então, é que escolho colocar o meu foco.

Assumo a ambivalência da minha posição e deste texto.⁷⁶ Escolho falar a partir das margens para me submeter ao ritual acadêmico de obtenção do título de “doutor(a)”. Quero trazer subsídios para se pensar a escola e a formação de educador@s a partir da vida e da reflexão sobre a vida. A vida cotidianamente subalternizada numa comunidade de periferia urbana. Mas também a produção geostórica de um mundo subalternizado e silenciado e a possibilidade de desconstrução dessas subalternidades pela *invenção* de outras leituras, pela emergência de outras histórias, outros processos de subjetivação, outras *práticas*.

⁷⁴ Ver a esse respeito Azibeiro, 1999a; 2001d; 2003b; Azibeiro *et alii*, 2001; Perassa, 2005. Ivone Maria Perassa, artista plástica, participante do Programa Entrelaços do Saber, como voluntária desde 1997, como bolsista entre 2002 e 2004, era coordenadora do CAPROM (Centro de Apoio ao Migrante) à época da ocupação da qual se originou a Comunidade Nova Esperança. Atualmente coordena o Aroeira – Consórcio Social da Juventude em Florianópolis.

⁷⁵ Ver a esse respeito Barbosa, 2005.

⁷⁶ Afinal, “*somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade*” (Foucault, 1979, p.180).

Não se trata de incorporar discursos ou teorias, mas de assumir um outro *movimento epistemológico*, decorrente da opção política pela desconstrução de subalternidades. Não se trata de assumir o *lugar do subalterno* como qualquer tipo de privilégio epistemológico ou político, mas de, como escolha política e metodológica, desconstruir a própria subalternidade e a condição de subjugação, ainda que saiba que essa empreitada não tem nada de linear nem de definitivo. Não se trata, também, de falar pel@ outr@, nem de dar voz a quem foi antes silenciado, mas assumir *um outro lugar de enunciação*, liminar, marginal, explicitando a possibilidade de emergência de outras vozes, outras histórias, outras culturas, outros lugares políticos, possibilitando, talvez, a partir das brechas e dos *entrelugares*, imaginar e *tecer outros enredos*, não apenas nos discursos e nas histórias escritas, mas no cotidiano e na vida dessas pessoas concretas. Trazer a Nova Esperança – e o Programa, com todas as suas ambivalências, não para falar deles, mas *a partir* deles.

O percurso metodológico:

O trabalho de campo em nenhum momento se separou do aprofundamento teórico-epistemológico ou da pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que a minha relação com a comunidade e com o programa antecede a própria entrada no doutorado. As questões de que trato aqui brotaram e foram compostas nessa relação. Mesmo assim, sendo inerente a todo o processo a *convivência* e a *participação*, não defino o que venho fazendo como uma pesquisa-participante, ou como uma investigação-ação.⁷⁷ A pesquisa é o *meu* objetivo, não o do grupo.⁷⁸ Embora em muitos momentos ela tenha contribuído para a própria *constituição* dos grupos, bem como para a auto-reflexão sobre suas práticas, ela não se constituiu, em nenhum momento, como o *propósito* do grupo. Ela é o *meu olhar*, *a partir* de meu envolvimento com todos e cada um dos grupos que compõem o Programa.

⁷⁷ A respeito destas metodologias específicas, ver Brandão, 1981, 1984; Gajardo, 1986; Costa, 1995; De Bastos & Grabauska, 1998; Tomazzetti, 2004; Corte Real, 2004; Fals-Borda & Mora-Osejo, 2004.

⁷⁸ Poderia afirmar que se tratou de uma *observação participante*, no sentido clássico da antropologia, por se ter caracterizado pela vivência prolongada junto ao grupo pesquisado, buscando apreender suas lógicas, seu contexto, seus *textos culturais*.

Olho o cotidiano de uma comunidade de periferia⁷⁹ para encontrar os *indícios* do que precisa ser considerado em processos de formação de educador@s que tenham a possibilidade de encontrar *brechas* em que seja possível *desconstruir* esse *círculo* de histórias de fracasso escolar de pessoas das classes populares, em todos os níveis de ensino, pela emergência de significados antes silenciosos ou silenciados.⁸⁰ Olho também as festas e outros eventos narrativizadores – mesmo mortes e prisões, como contextos que dão visibilidade maior aos anseios, possibilidades e limites desse cotidiano e dessas culturas – da forma como produzem ou (re)produzem os significados e as experiências de vida.

Olho as relações que se tecem ao longo do tempo e no dia a dia entre alun@s e professor@s da universidade participantes do programa Entrelaços do Saber e as pessoas das comunidades – tramas que nesse processo também vão me produzindo. Olho, ainda, as relações que cotidianamente se repetem ou se re-inventam entre as próprias pessoas da comunidade.

Olho uma comunidade com que convivo há bastante tempo, não porque a considere exemplo ou exemplificadora do que acontece em todas as outras, mas porque busco, nessa relação dialógica, as possibilidades e os limites de processos de *tradução*, ou a *tessitura cotidiana* de uma *hermenêutica pluri-tópica*, ou seja, de um olhar e um agir que não se cristalizem em sua própria perspectiva, um olhar – por que não um *farejar*, ou um *intuir*?⁸¹ – pluri-focal, que possibilite perceber os *indícios* e *trabalhar*⁸² dimensões não percebidas pelas habituais perspectivas mono-focais.

⁷⁹ Não como meu *objeto* de pesquisa, nunca é demais reafirmar, mas como o *contexto* no qual se desenvolve o Programa que serviu de base para a produção deste trabalho.

⁸⁰ Mesmo considerando que *“as representações das/os docentes são produzidas numa rede de interesses e de forças em que elas/es são mais um dos elementos dessa trama, e o fato de estarem conscientizadas/os não as/os torna autônomas/os para imprimirem ao seu trabalho a direção que desejam”* (Costa, 1995, p.129), acredito na importância de se trazerem estas outras leituras para a formação d@s educador@s e, principalmente, na importância de contribuir para que percebam que não há uma única *verdade* nem uma só forma de *produzi-la*.

⁸¹ Jacob Bazarian (1985) trata da *intuição* como modo de conhecimento. Ver também a esse respeito Azibei 2002a; Sousa, 2002, p.53ss.

⁸² Poderia dizer *brincar com* as dimensões antes não percebidas. Mas isso pareceria pouco *sério*. Mantenho, então o *trabalhar* por parecer mais *rigoroso* do que o *brincar com*.

Meu olhar *passa* e se manifesta pela imagem, pela fotografia.⁸³ Desse modo, ela também será *constituente* deste texto. Tratarei as imagens como *texto*, integradas ao contexto da escrita que constitui o seu entorno e delas decorre. Imagens e frases se interceptam e interconectam, produzindo explicações mútuas, que certamente dirão mais do que eu própria poderia ou pretenderia dizer, tornando-se “*uma maneira de ver e pensar*” (Samain, 1998, p.11). Ao mesmo tempo, cada palavra, cada figura, produz *sentidos* no contexto em que se acha colocada. Por isso, as fotos não terão *títulos*, já que “*rotular é perigoso, pois os rótulos parecem ter como única virtude a de aprisionar um criador dentro de padrões obscuros*” (Vasquez, 1986, p.67). Assim, sem legendas, apelam ao *terceiro sentido*: “*não mais o sentido intencional, nem o sentido simbólico*”, mas “*o suplemento, aquilo que vem a mais*” (Samain, 1998, p.131).

Fotografar tem sido uma forma de *estar com*, observando, questionando, produzindo reações e relações. A maioria das fotos foi feita por mim. Poucas, e certamente aquelas em que eu apareço, foram *tiradas* por outr@s integrantes do Programa, na maior parte das vezes jovens da comunidade que assim encontravam um *pretexto* para tomar em mãos a máquina fotográfica e fazer o seu registro. “*Deixa eu tirar uma foto?... pra você também aparecer!*”

Olho – a partir do meu ponto-de-vista e buscando também o del@s – e aprendo com el@s, verificando o quanto “*nossos referenciais, constituídos no enquadramento cultural de grupo iluminado, esclarecido, têm nos imputado bloqueios de compreensão que nos tornam incompetentes na articulação de soluções para*

⁸³ A fotografia vem sendo utilizada como fonte histórica (Kossoy, 1989, 1998; Ciavatta, 2002) ou como forma de provocar lembranças, despertando e reinventando a memória (Sontag, 1981; Vasquez, 1986; Von Sinson, 1998; Mota e Pacheco, 2005). Durante este processo de pesquisa, ela até assumiu, em alguns momentos, esses papéis. Na *tessitura* que constitui este texto, no entanto, ela é parte *integrante* do texto, não sua *origem* ou *ilustração*. É *texto* e *contexto*, que pode despertar significados para além dos atribuídos por mim ou mesmo pelas situações de que se originaram as fotos. A polissemia de uma linguagem emerge quando ela se traduz em outras linguagens, abrindo maiores possibilidades a uma *hermenêutica pluritópica*, ou a uma leitura a partir de múltiplas perspectivas, que não se *fecham* no sentido *determinado* por um título. Agradeço ao professor Dico (Esdras Pio Antunes da Luz), do CEART, pela indicação de autor@s que me auxiliaram na construção deste entendimento.

problemas considerados triviais por esses grupos".⁸⁴ Não espero apenas que os resultados desta pesquisa possam contribuir de alguma forma para transformar a realidade de exclusão e subalternização. Busquei desenvolver o próprio processo de pesquisa como uma experiência de desconstrução de subalternidades, pelo estabelecimento de relações de reciprocidade e diálogo entre tod@s @s envolvidos nele. Não tenho a mínima ilusão de que esse possa – simplesmente por esse propósito – ter sido um processo isento de ambivalências e contradições.⁸⁵

Morador@s das comunidades são sujeitos produtor@s de sentidos no interior de cenários de interações e intersecções – múltiplos cenários que constituem contextos complexos, não por coexistirem – lado a lado – mas por se interceptarem e interagirem. Desenvolver – ou *envolver-se em* – formas de interação com el@s sempre implica em estabelecer relações de poder, tanto mais ao me saberem – mesmo sendo amiga – professora da universidade. Ao mesmo tempo, mediar a possibilidade da implementação de projetos – de capacitação, de arte, lazer, ou outros que se queira – é sempre *envolver-se em* trilhas ambivalentes. Caminhos e escolhas que podem levar a processos des-subalternizadores, pelo *empoderamento*,⁸⁶ pela elevação da auto-estima, pela conquista do primeiro emprego, ou de formas alternativas de *garantia* da sobrevivência, pela experimentação de modalidades de esporte e lazer em geral negadas a morador@s de periferias. Mas não estão isentos dos riscos de produção de certas formas de favorecimento, uma vez que não há a possibilidade de – ao menos no curto prazo – estender a tod@s a possibilidade de participação nos projetos. Não estão isentos, também, do risco de acabar por produzir formas precárias de inclusão, já que a simples vontade política de mediar processos

⁸⁴ Valla, 1996 *apud* Costa, 2002, p.109. Victor Vincent Valla é professor da Escola Nacional de Saúde Pública, da Fundação Osvaldo Cruz e pesquisador do GT de Educação Popular da Anped. Linha de investigação: Educação, Saúde e Cidadania. yalla@ensp.fiocruz.br.

⁸⁵ Ver a esse respeito Costa, 1995; Costa, 2002, p.101ss.

⁸⁶ Termo originado da tradução de *empowerment*, que na literatura educacional crítica anglo-saxônica refere-se ao processo pelo qual, através da educação, grupos sociais subalternos adquirem meios de fortalecer seu poder para resistir a estruturas de opressão e dominação. As tradutoras de Bhabha utilizam a expressão *aquisição de poder* (1998, p.10). Valla tem usado, com a mesma possibilidade de fortalecimento dos grupos populares, *apoio social* (1998b; 2002).

em que todas as pessoas sejam *sujeitos* de sua história não garante que isso se transforme em realidade,⁸⁷ nem transforma – ao menos de imediato, a *realidade* em que *vivem* ou vivemos.

Mesmo assim, *é preciso encher o mundo dessas histórias* (Costa, 2002, p.111), trazê-las para a academia, para os processos de formação de educador@s. Ao partir da constatação de que educadores e educadoras saem dos cursos de Pedagogia e licenciaturas muito pouco *preparad@s* para lidar com a realidade das escolas públicas, particularmente as de periferia, busco fazer da análise e sistematização⁸⁸ da experiência vivida e refletida no Programa Entrelaços do Saber uma forma de *atravessar e construir pontes* (Souza, 2002), buscar campos de decolagem e aterrissagem. Principalmente, buscar o fio que pode tecer as conexões – ou como diria Bateson (1986, p. 16ss.), *o padrão que liga* – os inúmeros retalhos que vão constituir este *fuxico*, como possibilidade de *invenção* de outras *histórias* e outros *caminhos* investigativos e educativos.⁸⁹

Falo a partir do Programa – e o jeito com que falo – que é também a perspectiva pela qual olho, e a partir da qual o Programa vem se organizando – é *tecida* desde a percepção da *diferença colonial*, estabelecida pela *modernidadecolonialidade*. Nesse percurso de muitas mãos e muitas dimensões é que este texto foi sendo *montado*, assim como, e ao mesmo tempo em que, o Programa – em inúmeras idas e vindas. No dia-a-dia do Programa e da pesquisa, detalhes foram *ensinando* caminhos e possibilidades.

Aliás, não é essa a especificidade da pesquisa em educação? Pesquisa que investiga a ação/relação educativa, levantando questões para que ela continuamente se *re-invente*. Espaço de *produção* de um saber em constante movimento, que

⁸⁷ Ser *sujeito* de nossa própria história não significa a afirmação de qualquer *garantia* de controle sobre os acontecimentos da própria vida. Usamos a expressão no sentido de "*peças utópicas, praticantes do inédito-viável. Sonhadores práticos – embora raramente vencedores – de um outro mundo possível*" (Brandão 2002, p.349).

⁸⁸ Ver a esse respeito Azibei, 2002a, p.100-103.

⁸⁹ Entendendo que "*não há nenhum determinismo, mas se instaura uma possibilidade*" (Costa, 1995, p.142).

continuamente se re-toma e se re-faz, *dialogicamente*. Espaço, também, de *produção* de outras *práticas*, de *artistar uma nova arte de viver* (Corazza, 1996, p.126-130). Nesse sentido, aproprio-me de instrumentais da sociologia, da antropologia, da análise e crítica literária, da história, da geografia, dos estudos culturais, como meios de atingir aqueles objetivos específicos. Volto à idéia da teoria como *caixa de ferramentas* (Azibeiro, 2002a, p.101).⁹⁰ Como José Carlos Rodrigues,⁹¹ “penso que seja exatamente a *indisciplinaridade* o ensinamento maior” que vêm me dando esses “*diálogos e enfrentamentos entre diversas disciplinas*” (1999, p.12).

Entendendo, como Corazza, que “*uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos [...] de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder*” (1996, p.124-5), e dada a complexidade da proposta arquitetada, a metodologia utilizada abrangeu técnicas diversificadas, porém complementares, em razão das suas características, de seus resultados e das estratégias adotadas: observações, registros de falas e performances, questionários, análise de documentos, entrevistas individuais e grupos focais,⁹² relatórios de planejamentos e avaliação de atividades desenvolvidas no âmbito do Programa – e *muitos* encontros informais e *sessões* de fotografia. Todos esses recursos foram contribuindo com a *tessitura* desta pesquisa, combinando-se de modo a articular os respectivos benefícios e minimizar as limitações de cada *instrumento*.

⁹⁰ Encontrei essa mesma idéia expressa por Liv Sovik: “*Para Hall, o social ainda existe, sim, e como Deleuze, ele entende que as teorias são caixas de ferramentas a serem usadas em seu benefício. O trabalho teórico é um corpo-a-corpo com outros teóricos, sua autoridade e seus discípulos, sua história e mudanças de rumo. É um jogo agonístico, mas não é mera brincadeira, pois é fundamentalmente útil na busca de respostas a questões complexas que grupos e sociedades enfrentam*” (Hall, 2003, p.13).

⁹¹ José Carlos Rodrigues é doutor em Antropologia, Professor da UFF e PUC-RJ.

⁹² Conhecida no âmbito da pesquisa sociológica como *focus group*, foi primeiro usada em pesquisas de mercado ou pesquisas eleitorais. Reunindo um grupo de pessoas que têm relação com o tema investigado, possibilita o aprofundamento de questões e a percepção de um espectro maior de *opiniões* a respeito da questão *em foco*. Cf. Galego & Gomes, 2005.

A palavra e a *performance*⁹³ d@s interlocutor@s⁹⁴ foi retomada na análise, tendo sempre presente que qualquer contato constitui uma *interação* entre o conjunto das pessoas envolvidas na *com-posição* da experiência analisada: a pesquisadora, sua perspectiva e percepções; as pessoas da comunidade, com suas diferentes especificidades geracionais, de gênero, de etnia, de região de origem, de religião, de opção política etc.; e professor@s e estudantes da universidade, também com suas respectivas identidades e diferenças. Retomo *narrativas* colhidas e registradas por mim, em muitas horas de conversa e convivência, mas também relatos coletados por outr@s participantes do Entrelaços dos Saber nos múltiplos projetos de pesquisa e extensão que o constituíram desde que passei a participar dele, em 1995, sempre socializados e refletidos nas reuniões de sistematização.⁹⁵

Ao mesmo tempo, busco em documentos e nas *memórias* de participantes do processo de ocupação da Nova Esperança os significados que esse processo foi tecendo nas vidas das pessoas e da Comunidade. Entrelaço dois movimentos que se interceptam e interconectam: a construção da Comunidade e a construção do Entrelaços, percursos que se uniram pelo meu próprio trajeto pessoal e profissional. Percurso de vida, de aprender fazendo, de buscar, a partir das questões suscitadas pela prática, a interlocução com outr@s autor@s, que ajudem também a levantar outras questões, olhar de outros prismas. Teço os retalhos dessas histórias, conectando-os também com os relatos de bolsistas e professor@s – educador@s em formação continuada – que vêm, ao longo destes anos, participando do Entrelaços. Colho, ainda, nas anotações de campo, minhas e de bolsistas, reações e reflexões feitas em reuniões – na comunidade ou na universidade. O conjunto de procedimentos e de momentos que constituíram a *trama* desta investigação explicitou, ao longo deste

⁹³ Performance entendida como "*orquestração de meios simbólicos comunicativos*" (Langdon, 1999, p.23). Nesse sentido, a atenção não se fixa apenas no que é dito, mas inclui a entonação, o timbre da voz, o olhar, os gestos e, principalmente, o contexto, ou o *enquadre* (Bateson, 1972).

⁹⁴ Conversando com morador@s da comunidade e demais participantes do Programa, tod@s manifestaram o desejo de serem identificad@s como coautor@s da complexa tessitura que foi constituindo esta tese. Tod@s assumem e têm orgulho de sua história, em todas as suas ambigüidades e ambivalências. Assim, são seus nomes, ou os nomes pelos quais são conhecidos, que aparecerão quando forem citad@s.

⁹⁵ Ver adiante, Cap. I, parte III.

período, algumas das *possibilidades* – e os inúmeros *impasses* – que podem ser encontradas na implementação de processos educativos que buscam se pautar pela *opção política pela desconstrução de subalternidades*.



Essa opção – e as relações que em decorrência dela se estabeleceram no contexto da pesquisa – orientaram também as análises produzidas e aqui relatadas. Elas quiseram se pautar pela busca de *uma perspectiva crítica dialógica, pluritópica*, que incorporasse múltiplos olhares e pontos-de-vista. Não por acreditar que fosse possível – ou desejável – fazer deles um amálgama em que todos se diluíssem. Nem para fugir ao *rigor* ou à seriedade na pesquisa. Antes, acreditando na possibilidade de um *rigor flexível*, busquei *tecer um mosaico*,⁹⁶ um *fuxico*, um *caleidoscópio* em que cada olhar pudesse trazer a sua contribuição específica. Buscando explicitar as *tramas* pelas quais – nos últimos quinhentos anos, na *modernidadecolonialidade* ocidental, ou no cotidiano da Comunidade Nova Esperança – se produzem subalternidades e se encontram espaços liminares em que essas subalternidades podem ser desconstruídas.

Tendo presente que *"o problema não é mudar a 'consciência' das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção*

⁹⁶ "Escrever é construir mosaicos" (Rubem Alves, 2004, p.20). A figura é parte de um estudo feito por Gougou para um mosaico em homenagem a Cora Coralina, disponível em <http://www.gougou2.tripod.com/id2.html>, acesso em 07mai2005. Henrique Gougou, artista plástico residente em Brasília, tem participado de intervenções urbanas que *casam* mosaico e poesia. Ao pedir permissão para usar seu estudo, recebi dele a seguinte – e simpática – resposta: *"Cara Nadir: Fico muito lisonjeado com sua opção pela imagem de meu estudo em mosaico para Cora Coralina. E fique à vontade se for de seu agrado incluí-lo na introdução de sua tese. Ocorre que foi apenas um esboço, uma proposta que acabei descartando para dar preferência a um trabalho mais clássico, já que se tratava de decorar o pavimento térreo de um prédio de classe média na Asa Norte de Brasília, denominado Cora Coralina. O painel em mosaico inclui um desenho da Casa da Ponte, onde ela viveu seus últimos dias em Goiás Velho e trecho de uma poesia que escolhi dentre as demais de sua obra por falar em pedras e poemas. Se for de sua preferência também fique à vontade para usá-lo. Ou não. Tive a grata satisfação de conhecer e conversar algumas vezes com Dona Cora. E também me considero feliz e honrado pela amizade antiga que mantenho com dois de seus mais diletos netos, residentes aqui em Brasília, Flávio e Paulinho. Receba meus cumprimentos e meus votos de sucesso na defesa da tese. Infelizmente, a única capital que (ainda) não conheço neste país é Florianópolis. Espero poder um dia chegar por aí e enfim conhecer um artista e poeta de sua terra que admiro de longo tempo, Rodrigo de Haro. Acredito que você o conheça. Parece uma figura muito curiosa, por tudo que sei dele, com particular admiração pelo bellissimo painel em mosaico na entrada da Reitoria da UFSC. Abs, Gougou"* (e-mail recebido em 28mai2005). Escolhi esse estudo do semblante de Cora Coralina por lembrar também suas palavras: *"Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina"*, citadas em Brandão, 2002, p.444.

da verdade" (Foucault, 1979, p.14), como, através de encontros/confrontos interculturais, outras *políticas de verdade* podem ser instituídas? Ou, ainda, como estabelecer outras conexões entre as políticas de verdade hegemônicas na modernidade ocidental – e a trama relacional que as vem produzindo – e a *história* de fracasso escolar de crianças, jovens e adultos das periferias?

Coloco, pois, em suas mãos, mentes e corações as muitas perguntas e algumas convicções que compõem este trabalho, forjadas no cadinho dos múltiplos contextos relacionais que vêm tecendo a trama de minha própria história, de que cada um e cada uma que entrar em relação com este texto já é parte.



Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas. Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito.

Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.

- Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse.

Ele fez um limpamento em meus receios.

O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nada...

E se riu.

Você não é de bugre? - ele continuou.

Que sim, eu respondi.

Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas -

Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os arituncuns maduros.

Há que apenas saber errar bem o seu idioma.

Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de gramática.⁹⁷

⁹⁷ Manoel de Barros, poeta residente em Campo Grande, MS, nascido em 1916. Mundo Pequeno. In: "O Livro das Ignorâncias" VI - Ed. Civilização Brasileira. Disponível em: <http://www.secrel.com.br/jpoesia/manu.html#aguas>. Acesso em 02jul2005.

- A colcha de fuxicos foi feita pela dona Vilma e fotografada por mim em novembro de 2004.



Capítulo I

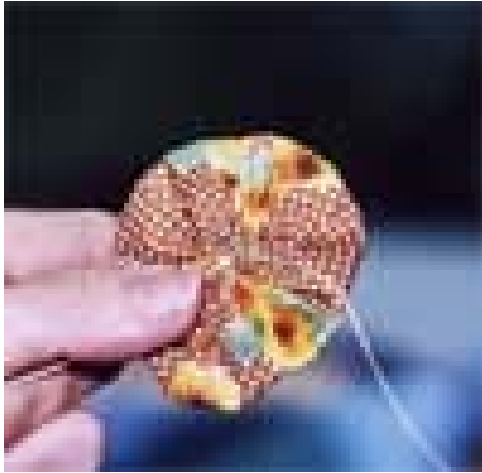
Traçando o mapa ao percorrer o caminho.

O ato de começar implica necessariamente um ato de delimitação, por meio do qual algo é cortado de uma grande massa de material e transformado numa representação do ponto de partida.⁹⁸

Coisa boa esta, quando os caminhos também são destinos.⁹⁹

⁹⁸ Edward W. Said (Orientalismo).

⁹⁹ Rubem Alves (2004, p.96). A **figura**, como também as das páginas 38, 63 e 190, foram copiadas do *site* www.aomestrecomcarinho.com.br, acesso em 11out2003.



Modernidad colonialidade ocidental e a produção subalterna do outro

Um povo sela a sua libertação na medida em que ele reconquista sua palavra.¹⁰⁰

Os relatos produzidos por grupos considerados "outros" nas narrativas hegemônicas podem criar um espaço de escape em que histórias de contestação, resistência e insubordinação vão inventando novas narrativas de igualdade e solidariedade que podem subverter as "verdades" circulantes.¹⁰¹

O problema que deu origem a esta pesquisa, como já disse, é a contínua *produção* do fracasso escolar de crianças, jovens e adultos das classes populares, particularmente de comunidades de periferia, ao mesmo tempo em que a manifestação de medo de professor@s e acadêmic@s ao serem convidad@s a ir a essas comunidades (Azibeiro, 2002b, p.7). Medo e fracasso que só assumiram uma certa centralidade no papel de *explicitadores* da necessidade que sempre senti de encontrar outras formas de *entenderexplicar* as relações entre universidade e comunidades de periferia. Aí reside a *questão central* abordada por esta pesquisa: como *desmontar* os mecanismos lógicos bi-polares, dicotômicos, que continuam produzindo preconceitos e exclusões. Para *entendercompôr* esse *problema*, tomei como ponto de partida o Programa Entrelaços do Saber, focado, nos últimos sete anos, na Comunidade Nova Esperança.

Vivendo esta situação na virada do século XX para o XXI,¹⁰² encontrei a primeira interlocução em autor@s que analisavam a produção das periferias urbanas

¹⁰⁰ Paulo Freire (In: Freire & Guimarães, 2003, p.29).

¹⁰¹ Marisa Vorraber Costa (2002, p.94).

¹⁰² Mesmo sabendo o quanto essas *viradas* são convenções, como discutirei adiante, tenho presente o quanto essas convenções *nos produzem* ao mesmo tempo em que nós as produzimos. Eduardo Galeano, escritor latino americano, nascido em Montevideu em 1940, por exemplo, falando da *virada* do milênio, comenta: "não dá para levar o assunto muito a sério; afinal, o ano 2001 dos cristãos é o ano 1379 dos

como subalternas, na virada do século XIX para o século XX, como Challoub,¹⁰³ Zaluar¹⁰⁴ e Sevcenko.¹⁰⁵ A crítica que fazem ao modelo de *produção (subalternizadora)* das periferias – e das pessoas que nelas vivem – foi me conduzindo ao questionamento da dogmatização da ciência moderna e suas múltiplas especializações e disciplinarizações.¹⁰⁶ Buscando interlocutor@s que me ajudassem a pensar essas questões, cheguei ao pensamento complexo,¹⁰⁷ que reforçou em mim a convicção da impossibilidade de se considerar uma verdade única, um único ponto de vista, um só caminho, uma vez que a própria *complexidade* não é una, mas múltipla (Delgado, 2003, p.12),¹⁰⁸ não implica a unicidade, mas a multiplicidade de sujeitos, contextos, perspectivas, dimensões que se entretecem, constituindo-se e transformando-se mútua e continuamente.

Essa convicção levou-me a buscar possibilidades de se pensar *a partir das margens* – tradicionalmente entendidas como *o lugar do subalterno*, não para estabelecer aí um outro pensamento único, uma outra verdade absoluta, um outro lugar privilegiado, mas para abrir espaço à complexidade, à dialogicidade, à polifonia, à pluri-versalidade. Todos esses conceitos¹⁰⁹ querem expressar a oposição à absolutização de uma única verdade ou racionalidade, ou seja, a uma única forma de se pensar ou construir conhecimento. Com esse intuito, continuei buscando o diálogo com várias perspectivas críticas elaboradas no centro, ou tanto quanto possível *nas margens* do sistema mundo colonial moderno.

muçulmanos, o 5114 dos maias e o 5762 dos judeus. O novo milênio nasce num primeiro de janeiro por obra e graça de um capricho dos senadores do império romano [...] E a conta dos anos da era cristã deriva de outro capricho: um bom dia o papa de Roma decidiu datar o nascimento de Jesus, embora ninguém saiba quando nasceu” (1999, p.341).

¹⁰³ Sidney Challoub é historiador e professor da UNICAMP.

¹⁰⁴ Alba Zaluar é doutora em Antropologia, professora da UERJ.

¹⁰⁵ Nicolau Sevcenko é professor de História da Cultura, da USP e membro do Center for Latin American Cultural Studies do King's College, da Universidade de Londres.

¹⁰⁶ Ver a esse respeito Souza Santos, 2002; 2004; Mignolo, 2003b; 2004; Lander, 2003, dentre outros.

¹⁰⁷ Morin, Bateson (sem esquecer a contribuição de Deleuze, Guattari e Foucault, dentre outr@s que me acompanharam na produção da dissertação de mestrado e em inúmeros outros trabalhos ao longo deste período de constituição de minha própria trajetória como pesquisadora – ver Azibeiro, 1994, 2001c, 2002a, 2003b, 2004).

¹⁰⁸ Carlos Jesus Delgado é especialista em Filosofia da Ciência, da Sociedad Cubana de Investigaciones Filosóficas.

¹⁰⁹ Entendo, como Deleuze, que “o conceito deve dizer o *acontecimento*, não mais a essência” (1992, p.37).

Continuando esse caminho, já então procurando autor@s que falassem a partir da América Latina, cheguei a Aníbal Quijano,¹¹⁰ Silvia Rivera-Cusicanqui¹¹¹ e Walter Mignolo, que me remeteram a uma outra virada de século: finais do século XV, inícios do XVI, quando os europeus ocidentais, terminada a guerra dos cem anos e reconquistados aos mouros os territórios da Península Ibérica, sentiam-se o centro do universo. Assim, para entender a produção subalternizada do *resto* do mundo – tudo o que não era a Europa ocidental cristã – retomo, como Quijano, Wallerstein,¹¹² Mignolo, Rivera-Cusicanqui, Marin¹¹³ – e com el@s – a discussão da constituição do sistema-mundo colonial-moderno.

Ao nos reportamos à configuração do mundo ao final do século XV, início do século XVI, encontramos uma Europa em que, na perspectiva em que a história nos tem sido contada, nos últimos quinhentos anos, se destacam os países ibéricos, por terem retomado suas terras e mostrarem condições e ousadia para se aventurar “*por mares nunca dantes navegados*”.¹¹⁴ É verdade que Portugal e Espanha não estão sozinhos nessa empreitada. A Itália tem também um destaque, mas seu acesso garantido ao Mediterrâneo tira-a do centro das disputas pelo Atlântico. O mesmo não acontece a outros povos, como os holandeses. Assim também, França e Inglaterra, saídas de um século de guerras e tensões, compartilham do mesmo imaginário¹¹⁵

¹¹⁰ Aníbal Quijano é sociólogo, pesquisador do Centro de Investigaciones Sociales – CIES – Lima, Peru.

¹¹¹ Silvia Rivera Cusicanqui: docente emérita, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz. Docente do Programa Andino de Direitos Humanos, PADH, da Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Equador. É, ainda, professora visitante da Columbia University em New York, University of Texas, em Austin, International University of Rábida na Espanha e Universidades de Salta e Jujuy na Argentina.

¹¹² Immanuel Wallerstein é historiador e cientista político. Dirige o Centro Fernand Braudel para estudos de economia, sistema histórico e civilizações. É também professor na École des Hautes Études em Sciences Sociales, em Paris.

¹¹³ José Marin é sociólogo e antropólogo peruano, professor em Genebra.

¹¹⁴ Luis de Camões (1524-1580), Os Lusíadas. Foge aos limites deste texto especular se de fato esses mares nunca tinham sido navegados, ou se “*por aqui aportaram egípcios, cananeus, tártaros, babilônios, fenícios, hititas, hebreus*” (Jecupé, 1998, p.45). Kaka Werá Jecupé é filho de pais tapuias, ou txucarramães (guerreiros sem armas), como prefere chamá-los, que saíram do Araguaia para habitar no norte de Minas Gerais, no início dos anos sessenta. Família de tradição nômade, juntaram-se aos Guarani da região que rumavam para São Paulo, onde Werá nasceu em 1964, às margens da represa Billings.

¹¹⁵ Mignolo retoma o conceito de imaginário de Glissant, intelectual e escritor da Martinica. Para ele, o imaginário é a construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual etc.) se define a si mesma, incluindo “todas as formas pelas quais uma cultura percebe e concebe o mundo” (Mignolo, 2003b, p. 48). Da mesma forma Bronislaw Baczko procura construir uma idéia de imaginário segundo a qual este se inscreve de tal maneira naquilo que poderíamos chamar de “real” que perde sentido a usual oposição entre realidade e imaginação. A sociedade nada mais seria do que um campo de lutas para

européu ocidental, considerando-se o centro do universo, ao redor do qual tudo devia girar. Como não tinham as *bênçãos* do Papa,urgia que encontrassem outros meios de tirar proveito dessas *descobertas* que vinham fazendo os ibéricos.

Afinal, no imaginário então dominante nessa parte do mundo, a Europa (ocidental) era o território que tinha sido destinado por *Deus* aos descendentes de Jafé, filho predileto de Noé, fiel a seu pai até a morte. O Oriente havia sido dado a Sem, *inventado* depois pela modernidade, laica, como *o outro*, a ser estudado, narrado e – por que não – explorado, pelos ocidentais, que se consideravam os únicos *sábios e civilizados*.¹¹⁶ E o que dizer da África, na qual haviam-se refugiado os filhos de Cam, amaldiçoado pelo próprio pai!¹¹⁷ Foi fácil os colonizadores se convencerem de que esses nem alma tinham! Aliás, não seria assim também com os *gentios* encontrados nas *novas* terras? Por isso podiam ser escravizados. (Era essa, inclusive, sua *esperança* de salvação!).

Essa explicação *religiosa*, no entanto, já não satisfazia a todos, nesses limiares dos tempos modernos (ficavam particularmente insatisfeitos aqueles que não tinham as *bênçãos* papais e a quem essas *explicações* não traziam benefícios). A filosofia, inicialmente, e logo depois as ciências, vieram substituir a teologia na justificação teórica da *superioridade* ocidental sobre *todos os outros*. As *raças inferiores* ou *impuras* precisavam ser *melhoradas*. Os *selvagens, ignorantes, primitivos* tinham que ser *civilizados*.

Estabelecia-se, assim, a *diferença colonial*.¹¹⁸ Aliás, dar destaque às *diferenças* foi uma das marcas dessa *virada* para a modernidade. A Idade Média – *inventada* pelo

definir o que pode legitimamente ser tomado como real. Com isso o autor politiza o imaginário, ao torná-lo objeto de poder, um sistema de idéias e imagens que formam uma representação coletiva, que fundamenta qualquer exercício de autoridade e dominação social (1985, p.403).

¹¹⁶ Ver Said, 1990, 1993. Edward Said é professor de literatura comparada na Universidade de Colúmbia.

¹¹⁷ Esta história pode ser encontrada na Bíblia, no Livro do Gênesis, capítulo 9, versículos 18 a 27. Ver a esse respeito também Mignolo, 2003b, p.97; Bosi, 1992, p.256; Ribeiro [Neli], 1995, p.11.

¹¹⁸ Esta é a denominação que Mignolo, dá à subalternização de saberes e conhecimentos estabelecida pela modernidade ocidental "*energia e maquinário que transformam diferenças em valores*" (2003b, p. 37). Ele explica que "*a diferença colonial é um termo geral para a historicidade e diversidade das diferenças*

estabelecimento de uma *diferença* temporal – tanto quanto nos tem sido possível conhecer, manifestava uma grande *indiferença* com relação à loucura, à excentricidade, à *sujeira*, ao exótico... enfim, à *diferença*.¹¹⁹ O destaque, classificação e conseqüente exclusão da diferença – e, por extensão, do *diferente*, passa a ser marca característica da modernidade, que *oculta* a colonialidade. A diferença no *tempo* inventou a Idade Média. A diferença no espaço criou o *outro* (infiel, pagão, selvagem, primitivo).

A fim de compreender o duplo discurso da modernidade, que propõe o avanço da humanidade ao mesmo tempo em que justifica a subjugação (primeiro epistêmica, depois econômica, política e legal) da humanidade para poder avançar, é crucial perceber a dupla ruptura epistêmica: no tempo, na história da Europa, através do delinear das fronteiras da Idade Média; no espaço, fora da Europa, através da construção dos “bárbaros” (“primitivos”, desde o século 18; “outros”, no século 20, durante a Guerra Fria; “nós”, desde o século 16, sob o ponto de vista dos que foram rotulados de bárbaros, primitivos e outros) (Mignolo, 2004, p.680).

Para além da disputa que opôs Bartolomeu de Las Casas,¹²⁰ defensor da humanidade dos nativos das Américas (embora não aceitasse sua cultura e quisesse *convertê-los* à fé cristã), e Oviedo e Sepúlveda que os consideravam *bruta animalia*,¹²¹ a idéia da existência de várias *espécies* de humanos vai continuar a imperar até meados do século XVIII (e a influência desse imaginário na produção de preconceitos e estereótipos¹²² perdura até nossos dias). Lineu,¹²³ fundador da moderna

geopoliticamente coloniais através das quais, nas histórias locais, a modernidadecolonialidade tem sido continuamente articulada e rearticulada ao longo dos últimos 500 anos” (2004, p.694, nota 9).

¹¹⁹ As *bruxas* ou hereges que eram levad@s à fogueira, não o eram por serem *diferentes*, mas por *ousarem* divergir do pensamento então hegemônico!

¹²⁰ Todorov descreve a “célebre controvérsia de Valladolid” que em 1550 opõe Bartolomeu de Las Casas, dominicano e bispo de Chiapas (será *mera coincidência* o fato desse lugar ter-se constituído posteriormente na *terra dos zapatistas*?) ao filósofo Gines de Sepúlveda, apoiado nos “julgamentos xenófobos e racistas” de G.Fernandez de Oviedo y Valdés (Todorov, 1996, p.148ss.). Crítico, historiador e filósofo, nascido em Sofia, na Bulgária, em 1939, Tzvetan Todorov instala-se em Paris em 1963, freqüentando os cursos de Roland Barthes. Cf. a esse respeito também Perez, 2000, p.8. Disponível em <http://sociologia.com.br/arti/colab/a8-lfreitas.pdf>. Acesso em 29nov2005. Léa Freitas Perez é antropóloga, professora adjunta do Departamento de Sociologia e Antropologia da FAFICH-UFMG.

¹²¹ François de Fondette. *O Racismo*, Lisboa, Bertrand, 1976 (1ª. ed. 1975), p. 47 *apud* Marques, 1995. João Filipe Marques, docente da Universidade do Algarve. Ver também a este respeito Todorov, 1993, p.148ss.

¹²² Ou, para usar uma linguagem foucaultiana, na *fabricação dos regimes de verdade*, que definem quais os *discursos autorizados* ou o que deve ser falado ou pensado. Tajfel, 1982 e 1983, entende os estereótipos sociais como o compartilhamento, por um grande grupo de pessoas, de uma opinião simplificadora e homogeneizadora a respeito de um determinado grupo humano - étnico, racial, profissional, ou outro. Em geral esses estereótipos elaboram-se como preconceitos, ou seja, pré-juízos, firmados antes de se ter qualquer informação relevante, baseados em evidências inadequadas, ou mesmo imaginárias, implicando também uma atribuição de valor ou hierarquia e uma atitude a favor ou contra.

classificação das espécies, inclui, em 1735, a *espécie* humana no *reino* animal e na *ordem* dos primatas sob a designação específica de *Homo sapiens*, classificando-o, segundo critério em grande parte geográfico, em seis *raças*: *européus, americanos, asiáticos, africanos, selvagens e monstros* (*apud* Marques, 1995, p. 41).¹²⁴

Por toda parte se medem crânios e índices cefálicos, capacidades intelectuais e características inatas da personalidade, se ordenam e rotulam populações e se estabelecem estádios de civilização, afirmando sempre a supremacia intelectual e moral do branco europeu [...] Se legitimam, através de discursos mais ou menos cientifzantes, a hegemonia européia, a situação colonial e os sucessivos genocídios e etnocídios perpetrados pelo Ocidente (Marques, 1995, p.43).

Embora o *discurso* científico não seja mais esse, sabemos bem o quanto esse *imaginário* ainda impregna conceitos e preconceitos, gerando todo tipo de estigmas e exclusões. Como lembra Galeano:

A certeza de que alguns povos nascem para ser livres e outros para ser escravos guiou os passos de todos os impérios que existiram no mundo. Mas foi a partir do Renascimento e da conquista da América que o racismo se articulou como um sistema de absolvição moral a serviço da voracidade européia [...] A era colonial necessitou do racismo tanto quanto da pólvora (1999, p.46).

Uma história local e um modo de construção do conhecimento – a partir do etnocentrismo¹²⁵ da Europa ocidental moderna, foram convertidos no padrão a partir do qual todos os povos passaram a ser julgados e classificados. Os que não se incorporavam a essa "*marcha inexorável* da história estariam fadados a desaparecer"

¹²³ Lineu (1707-1778), nome pelo qual é conhecido o naturalista sueco Carl Von Linné, foi também Zoólogo e Botânico e presidente da Academia Real de Estocolmo. O Herbário de Lineu e outros materiais que lhe haviam pertencido foram vendidos à Inglaterra em 1784, estando atualmente arquivados nas instalações da Sociedade Lineana de Londres, fundada em 1788.

¹²⁴ À luz dessa *classificação* é que naturalistas, nos séculos 17 e 18, falavam das tribos *selvagens*, povos "*irreversivelmente bárbaros, incapazes da pacificação, contrários à agricultura e ao comércio*". Já *monstruosos* eram aqueles que nasciam com deformidades ou "*deformavam-se seguindo costumes bizarros*". Quem explica é Ronald Raminelli, historiador e professor do Departamento de História da UFF, a partir de sua pesquisa sobre a Viagem Filosófica de Alexandre Rodrigues Ferreira (Raminelli, 2001) também disponível em <http://gladiator.historia.uff.br/tempo/textos/artg6-10.PDF> (p. 9-10). Sobre as "teorias racistas" operando na educação brasileira, ver também Patto, 1990, p. 28-52; 64-76. Sobre como essas teorias *participaram* na *produção* de preconceitos e estereótipos no sul do Brasil, ver Oliveira, 2002, p. 39ss. Ancelmo Pereira de Oliveira é mestre em educação, professor da UNOESC. Ver ainda Ribeiro, 1995. Neli Góes Ribeiro, mestre em educação, é professora da FAED-UDESC, participante do Programa Entrelaços do Saber.

¹²⁵ O etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas diferentes. Ou seja, "*é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc.*" Cf. Rocha, 1999, p. 7. Disponível em: http://geocities.yahoo.com.br/pazsemfronteiras2/etnocentrismo.html#_ftn1. Acesso em 25nov2005. Ver também: <http://tryck.vilabol.uol.com.br/etno.htm>; <http://www.interface.org.br/revista1/debates2.pdf>.

(Lander, 2003, p.23). Stuart Hall,¹²⁶ focando a colonização britânica, já chama a atenção para o fato de que *“o particularismo ocidental foi reescrito como um universalismo global”* (2003, p.85). *“Reduzindo os outros a si mesmo, o ocidente dilui e nega as diferenças, transformando-as em momentos de uma única escala evolutiva”* (Lopes da Silva, 1995, p.323).¹²⁷

Quijano é enfático a esse respeito:

O fato de os europeus ocidentais imaginarem ser a culminação de uma trajetória de civilização desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os *modernos* da humanidade e de sua história, isto é, *como o novo e o mais avançado da espécie*. Como ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, ou seja, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também ser não somente os únicos portadores de tal modernidade, mas também seus únicos criadores e protagonistas. O mais notável, no entanto, não é que os europeus tenham pensado desse modo a si mesmos e aos outros – esse etnocentrismo não é privilégio deles – e sim o fato de terem sido capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial de poder (Quijano, 2003, p.212).¹²⁸

Diria Foucault que *“o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”* (Foucault, 1979, p. 8). De fato, como prossegue o próprio Foucault, *“a partir dos séculos XVII e XVIII houve verdadeiramente um desbloqueio tecnológico da produtividade do poder”*. No entanto, naqueles finais do século XV e início do século XVI, os regimes de verdade se estabeleceram a partir da eliminação até mesmo física do diferente.¹²⁹ Isso já fora expresso também por Dussel:¹³⁰

A modernidade se originou nas cidades européias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pode confrontar-se com “o

¹²⁶ De origem jamaicana, Stuart Hall (1932) migrou para a Inglaterra em 1951, para prosseguir os estudos. Iniciou a docência em 1957, numa escola secundária freqüentada por alun@s de classes populares. De 1969 a 1979 foi diretor do CCCS (Center for Contemporary Cultural Studies), em Birmingham, onde tiveram origem os Estudos Culturais. A partir de 1979, atua na Open University, em Londres.

¹²⁷ Maria Aracy P. Lopes da Silva (1949-2000), doutora em Antropologia, professora da USP. Foi minha colega no *ginásio* e desde esse tempo incomodava-a profundamente a *hierarquização que excluía o diferente*.

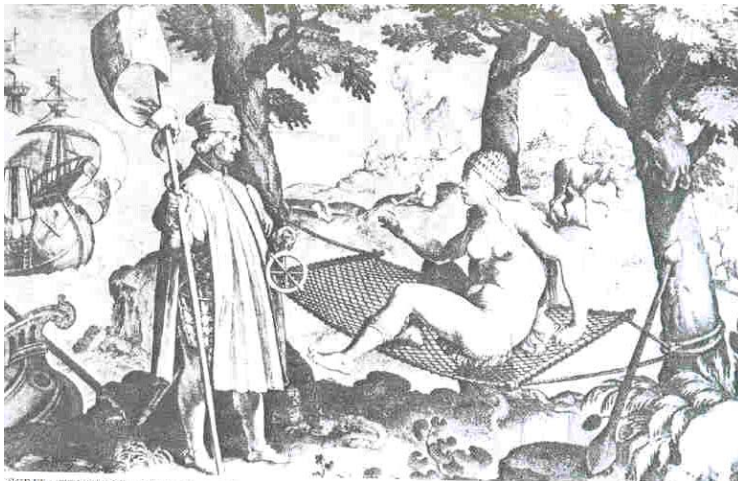
¹²⁸ A tradução deste, como de outros textos, originalmente em espanhol, é feita por mim.

¹²⁹ Até mesmo os *diferentes* dentro da própria Europa, que, se não eram mais queimados, continuaram por muito tempo a ser *deportados*, inclusive para cá.

¹³⁰ Enrique Dussel. Filósofo mexicano, professor da Universidad Autónoma de Mexico, considerado um dos expoentes da Filosofia da Libertação latino americana. A respeito desse *encobrimento*, ver: <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp27art06.pdf>; http://200.160.20.172/revista_on_line/artigo%2015.pdf.

Outro" e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo; quando pode definir-se como um "eu" descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da mesma Modernidade. De todas as formas, esse Outro não foi "des-coberto" como Outro, mas "en-coberto" como "o Mesmo" que Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do "nascimento" da Modernidade como conceito, o momento concreto da "origem" de um "mito" de violência sacrificial muito particular e, ao mesmo tempo, um processo de "en-cobrimento" do não-europeu (Dussel, 1993. Palavras Iniciais).

Embora esteja muito longe de se constituir num pensamento hegemônico, esse entendimento emerge e se faz presente hoje em múltiplas *localizações* geopolíticas e disciplinares. A segunda edição da obra de Michel de Certeau "*A escrita da história*", por exemplo, é aberta com uma alegoria desenhada pelo artista flamenco Jan Van der Straet, em 1619, seguida do seguinte comentário:



Américo Vespúcio, o Descobridor, vem do mar. De pé, vestido, encouraçado, cruzado, trazendo as armas européias do sentido e tendo por detrás dele os navios que trarão para o Ocidente os tesouros de um paraíso. Diante dele a América Índia, mulher estendida, nua, presença não nomeada da diferença, corpo que desperta num espaço de vegetações e animais exóticos. Cena inaugural. Após um momento de espanto neste limiar marcado por uma colunata de árvores, o conquistador irá escrever o corpo do outro e nele traçar a sua própria história.¹³¹ Fará dele o corpo historiado – o brasão – de seus trabalhos e seus fantasmas. Isto será a América "Latina".

Esta imagem erótica e guerreira tem valor quase mítico. Ela representa o início de um funcionamento novo da escrita ocidental. Certamente a encenação de Jan Van der Straet esboça a surpresa diante desta terra, que Américo Vespúcio foi o primeiro a perceber claramente como uma *nuova terra* ainda inexistente nos mapas – corpo desconhecido destinado a trazer o nome de seu inventor. Mas o que assim se disfarça é uma *colonização do corpo pelo discurso do poder*. É a escrita conquistadora. Utilizará o Novo Mundo como uma página em branco para nela escrever o querer ocidental. Transforma o espaço do outro num campo de expansão para um sistema de produção. A partir de um corte entre um sujeito e um objeto de operação, entre um querer escrever e um corpo escrito (ou a escrever) *fabrica a história ocidental* (De Certeau, 2002, p.9).

O que Michel de Certeau afirma da *escrita da história* explicita o que, da perspectiva da *modernidadecolonialidade*, pode-se entender ter acontecido à própria *história*: as categorias, conceitos e perspectivas da Europa Ocidental tornaram-se categorias universais, não apenas para a *análise* de qualquer realidade, mas para a

¹³¹ *Grifos meus*. A foto foi escaneada do livro *A escrita da História* (de Certeau, 2002, p.7).

própria normatização da conduta – o *dever ser*, o modelo de *civilização* de todos os povos do planeta. A tal ponto que até mesmo ao reconhecimento dos “*direitos dos povos*”, formulado no século XVI, o século XVIII opôs os “*direitos do homem e do cidadão*” (Mignolo, 2003b, p.95). Nesse momento, todo o debate jurídico-teológico sobre a colonização e o direito dos povos desapareceu.¹³² Assim, o próprio pensamento denominado *pós-colonial* vem promovendo uma análise que começa no século XVIII, excluindo as Américas (e a colonização ibérica) da própria consideração da *colonialidade*.¹³³

Essa – a *colonialidade* – é a outra face, que explicita o totalitarismo epistêmico da modernidade. Esse processo – que Boaventura de Souza Santos denomina *epistemicídio* – retirou de todos os *outros*, não europeus-ocidentais, a própria capacidade de pensar – e não poucas vezes até o direito de *ser* (Quijano; Mignolo; Dussel; Marin; Menezes). Desconsiderando suas línguas, suas culturas, suas histórias,¹³⁴ deixou-lhes como única opção de *sucesso* – ou, muitas vezes, de *sobrevivência* – assimilar as línguas, culturas, histórias – a *civilização* – da Europa ocidental, na qual, depois do século XVIII, também os ibéricos foram relegados a uma segunda categoria e, com eles, mais uma vez *desclassificados*, os povos por eles colonizados. Não é difícil lermos – ou até ouvirmos – afirmações da *superioridade* de colonizações outras, não-ibéricas, sobretudo a britânica.¹³⁵

¹³² “*Se ganhava direitos individuais, perdia o direito de ser povo*” (Souza Filho, 2003, p.78).

¹³³ Ver a esse respeito Mignolo, 2003b, p.11ss.

¹³⁴ Waldir José Rampinelli (cientista político, professor da UFSC, pesquisador da América Latina) relata como monumentos, documentos e todo vestígio de inúmeras civilizações, que viviam no território que viria a constituir a América, foram destruídos, incinerados, apagados até da memória (1999, p.31). Poderíamos acrescentar a essa lista o fato de muitos desses documentos e monumentos terem sido levados para os *museus* dos países do Norte.

¹³⁵ Considera-se que os Estados Unidos são “mais avançados” do que o Brasil porque foram colonizados pelos ingleses e não por latinos (Orlandi, 1990, p.141). Aqui no estado de Santa Catarina há inúmeros trabalhos que ressaltam como os *colonos* (“de origem”), principalmente italianos e alemães, se consideravam (ou ainda se consideram) *superiores* aos *brasileiros* (ver, por exemplo: Dolzan, 2003; Oliveira, 2002; Arend, 2001). Carlos Walter Porto Gonçalves, doutor em Geografia, Professor Adjunto do Programa do Pós-graduação em Geografia do Departamento de Geografia da UFF, lembra: “*Se o meridiano de Tordesilhas indicava a hegemonia ibérica nesse mundo moderno-colonial, o meridiano de Greenwich - nova grafia na terra - sinalizará a hegemonia da Europa norte-ocidental, inglesa sobretudo, agora não mais sancionada pela Igreja, mas pela Ciência*” (2004, p.5).

A França, a Inglaterra e a Alemanha não colonizaram a Península Ibérica, mas demonizaram-na através da Lenda Negra¹³⁶ e pela conversão dos Latinos do Sul como inferiores, até certo ponto, aos Anglo-Saxões do Norte. A racialização foi desde o início epistêmica e não apenas cultural [...] Enquanto na história da Europa paradigmas anteriores eram "superados", na história mundial os paradigmas diferenciais eram negados (Mignolo, 2004, p.673-675).

Assim se estabelecia um processo, do qual apenas um lado seria explicitado: a modernidade. Sua outra face, a *colonialidade*, seria invisibilizada "sob a idéia de que o 'colonialismo' seria um passo necessário em direção à 'modernidade' e à 'civilização'; e continua a ser invisível hoje, sob a idéia de que o colonialismo acabou e a modernidade é tudo o que existe" (Mignolo, 2004, p.676). Como a história sempre foi contada da perspectiva do colonizador, apenas a modernidade apareceu.¹³⁷ Seu avesso permaneceu como a página em branco, o espaço sem voz (sem ciência, sem pensamento, sem filosofia) que a modernidade tinha, e ainda tem, de conquistar, de superar, de dominar, de incluir nas benesses da *civilização*. Esse é o principal efeito das *políticas de verdade* hegemônicas na *modernidadecolonialidade* ocidental.¹³⁸

Historicamente, o etnocentrismo europeu deu origem ao racismo colonial, que desenvolveu os enunciados teóricos que se referem a pretensas hierarquizações biológicas e culturais, que permitiram ao colonialismo justificar um sistema perverso e injusto (Marin, 2004, p.82).

Maria Paula Menezes comenta, analisando o processo de colonização em Moçambique:

Como resultado do encontro colonial, o espaço geográfico do continente foi construído, a partir do séc. XV, como um campo desprovido de saberes, povoado por seres em estado natural. Para estes, a possibilidade de evolução cultural aconteceria apenas pelo processo colonial, pela assimilação dos valores e saberes produzidos pelo expoente cultural humano – a civilização ocidental. Em poucas palavras, a experiência africana (tal como a de outros povos em contextos coloniais) era vista como um saber residual, relegado para a periferia sob a designação de 'saber local, tradicional ou indígena'; pelo contrário, o conhecimento científico ocidental emergia como universal, testado e empiricamente observado na prática de qualquer realidade (2005, p.1).¹³⁹

¹³⁶ Primeiro generalizou-se a convicção de que em nenhum outro lugar a Inquisição havia feito tantas vítimas. Mais tarde essa *estória* estendeu-se à escravização e ao tráfico negreiro.

¹³⁷ Esse é o "*efeito de homogeneidade*" destacado por Orlandi (2002, p. 23), resultado das *políticas de verdade* vigentes e hegemônicas.

¹³⁸ "*Os efeitos de verdade que este poder produz, transmite e que por sua vez reproduzem-nos*" (Foucault, 1979, p.179).

¹³⁹ Maria Paula Menezes é antropóloga, professora da Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique, e pesquisadora do CES – Centro de Estudos Sociais, Portugal, coordenado por Boaventura de Souza Santos, além de Investigadora associada do Centro de Formação Jurídica e Judiciária de Moçambique.

Lembra-nos Quijano (1999) que a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabeleceu (e continua estabelecendo) *diferenças incomensuráveis* entre o colonizador e o colonizado. As noções de *raça* e de *cultura* operam, então, como dispositivos classificatórios que geram identidades opostas. A maldade, a ignorância, a selvageria, o atraso são consideradas as *marcas identitárias* do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização, a racionalidade passam a constituir as *características inerentes* ao colonizador.

No momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América, encontraram um grande número de povos diferentes, cada um com sua própria história, língua, costumes, conhecimentos e produtos culturais, memória e identidade. [...] Trezentos anos depois todos estavam reunidos numa única identidade: *índios*.¹⁴⁰ Essa nova identidade era racial, colonial e negativa. O mesmo aconteceu com os grupos trazidos à força como escravos desde a futura África: ashantis, yorubas, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos todos eles não eram senão *negros*. Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos esses povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa implicava o *despojamento* de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Logo não eram senão raças inferiores, capazes apenas de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com América primeiro e com Europa logo depois: passaram a ser o *passado* [...] e, desse modo, inferior, sempre primitivo (Quijano, 2003, p.221).

Essa percepção foi também explicitada por Paulo Freire, ao afirmar que "*para os opressores são sempre os oprimidos que são hostis, que são 'violentos', 'bárbaros', 'maus', 'ferozes'...*" (1977, p.45).¹⁴¹ Dialogando com a perspectiva psicanalítica de Fanon, Freire considera que os oprimidos *introjetam* a figura do opressor. Essa idéia é retomada por Leonardo Boff, falando da situação de Gana, pequeno país da África Ocidental, situado no Golfo da Guiné, entre a Costa do Marfim e o Togo. Referindo-se ao educador James Aggrey, que "*à semelhança de Paulo Freire*" acreditava que "*para libertar o país, precisamos, antes de tudo, libertar a consciência do povo*",¹⁴² Boff comenta que:

¹⁴⁰ Ver a esse respeito também Ouriques, 1999, p.87. Nildo Ouriques é cientista político, professor da UFSC.

¹⁴¹ Freire fala, também, na "*concepção branca do Brasil mestiço*" que "*ao expropriar as terras, ao dominar a cultura, ao considerar os indígenas como de menor idade, incapazes, quistos de negatividade no Brasil e de inferioridade, manchas de impotência nacional*" (2004, p.26-7).

¹⁴² Mesmo que eu entenda que não se trata de agir na "consciência" do povo, a seu modo estes autores contribuem para a percepção da *diferença colonial* e *intuem* (ver Bazarian, 1985, cap. X; Azibeiro, 2002a,

Os colonizadores, para ocultar a violência da conquista, impiedosamente desmoralizavam os colonizados. Afirmavam, por exemplo [...] que eram seres inferiores, incultos e bárbaros. Por isso mesmo deviam ser colonizados. De outra forma jamais seriam civilizados e inseridos na dimensão do espírito universal. Os ingleses reproduziam tais difamações em livros. Difundiam-nas nas escolas. Pregavam-nas do alto dos púlpitos nas igrejas. E propalavam-nas em todos os atos oficiais. O martelamento era tanto que muitos colonizados acabaram hospedando dentro de si os colonizadores com seus preconceitos. Acreditaram que nada valiam. Que eram realmente bárbaros, suas línguas rudes, suas tradições ridículas, suas divindades falsas, sua história sem heróis autênticos, todos efetivamente ignorantes e bárbaros. Pelo fato de serem diferentes dos brancos, dos cristãos, dos europeus, tratados com desigualdade, discriminados (Boff, 1997, p.18-19).

Isso mesmo fora expresso por Freire, na *Pedagogia do Oprimido*:

A estrutura de seu pensar [dos oprimidos] se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que se “formam”. O seu ideal é realmente ser homens,¹⁴³ mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes é clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade (1977, p.33).

E ainda:

A invasão cultural, que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre na visão focal da realidade, na percepção desta como estática, na superposição de uma visão do mundo na outra. Na “superioridade” do invasor. Na “inferioridade” do invadido. Na imposição de critérios. Na posse do invadido (Freire, 1977, p.188).¹⁴⁴

Anos depois, quando da passagem dos quinhentos anos,¹⁴⁵ estas anotações foram encontradas em sua agenda:

A presença predatória do colonizador, seu incontido gesto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais¹⁴⁶, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, correremos o risco de “amaciá-la” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo (Freire, 2000, p.74).

Mesmo entendendo que não se trata de uma *introjeção* da figura do dominador, mas de um *acionamento* de múltiplos mecanismos de subjugação pelo *convencimento* de que o certo, o justo, o verdadeiro é o que o *dominador* faz, sua

p.71) ou nos fazem perceber a necessidade de “*ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados*” (Foucault, 1979, p.171).

¹⁴³ Em suas primeiras obras Paulo Freire tinha uma linguagem explicitamente sexista. Só mais tarde – principalmente pelas *amorosas* críticas de bell hooks, já mencionadas anteriormente neste texto, ele se apercebeu disso e mudou o modo de falar e escrever (ver a esse respeito Freire & Macedo, 1998, p.204ss.; hooks, 1998, p.127).

¹⁴⁴ Ver também, a este respeito, a *descrição* da produção subalterna do outro em Freire, 1978, p.20.

¹⁴⁵ Referência aos quinhentos anos de *invasão* da América pelos espanhóis (1992).

¹⁴⁶ Paulo Freire não faz aqui esta discussão, mas de certo *nacionais*, neste contexto, remete às *nações* dos povos nativos da América – e da África, para cá trazidos como escravos – e não a qualquer Estado-nação moderno.

forma de ser, pensar e agir; e ainda que não considere que tenha havido uma *invasão cultural*, já que colonizador e colonizado estabeleceram *relações ambivalentes*, que acabaram por modificar a ambos, é necessário admitir que houve, de fato, uma *invasão* do território, e a perspectiva do colonizador tornou-se hegemônica, pela *eliminação* – com frequência mesmo física – do colonizado.¹⁴⁷ Estabeleceram-se, desse modo, *regimes de verdade*, onde os valores particulares passaram a circular como verdades universais, *naturais*, e cuja *força* de convencimento reside em sua reafirmação constante pelos *discursos autorizados*.¹⁴⁸

Inúmeras teorias *científicas* vieram justificar esse estado de coisas, e seu questionamento só passou a ser ouvido e levado em consideração quando as mesmas teorias buscaram *explicar* os horrores do nazismo, além das atrocidades de Hiroshima e Nagasaki. Talvez até porque nesse momento a hegemonia ocidental se deslocasse da Europa ocidental para os Estados Unidos. Esse deslocamento, no entanto, não alterou suas características colonialistas e excludentes.

A imposição da religião, da cultura, da visão de mundo dos colonizadores foi acompanhada da formulação de toda uma teoria que se pretendia a mais pura expressão da razão, e sua ciência, do alto da sua pretensa neutralidade e racionalidade, “*explicava*” e “*justificava*” a subalternidade dos povos colonizados (Azevedo, 2000, p.25).¹⁴⁹

Eni Orlandi,¹⁵⁰ que chega a essas mesmas percepções a partir da análise do discurso, acrescenta:

De nossa parte aceitamos o dito e repetimos isso em nossas escolas: nossa origem se fez com proscritos europeus; temos a origem comprometida com cidadãos de segunda classe. É realmente um discurso econômico, em termos de

¹⁴⁷ Ver Gondra, 2000, p.419; Alencar, 2000, p. 441. José Gonçalves Gondra é professor na UERJ. Chico Alencar é professor de História na UFRJ. Galeano também lembra que “*desde os tempos da conquista e da escravidão, aos índios e aos negros foram roubados os braços e as terras, a força de trabalho e a riqueza; e também a palavra e a memória*” (1999, p.52).

¹⁴⁸ Paulo Freire chama a atenção para algumas *obviedades* que explicitam a *naturalização* desse ponto de vista do *norte* como hegemônico: “*Enquanto centro de poder, o Norte se acostumou a perfilar o Sul. O Norte norteia*” (2001, p.49). Ver a esse respeito também a nota 15 (p.218-21) em *Pedagogia da Esperança*, que transcreve o texto do físico Márcio Campos, falando sobre a representação do norte na parte superior do mapa que assim “*deixa escorrer o conhecimento que nós no hemisfério sul engolimos sem conferir com o contexto local*” (1992, p.218). Cf. <http://www.sulear.com.br/Arquivos/SULearIUM%20Int%20ao%20conceito.doc>.

¹⁴⁹ José Clóvis de Azevedo é professor de História e exerceu o cargo de secretário da Educação na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, gestão 1997/2000. Ver a esse respeito, também, Oliveira, 2003. Inês Barbosa de Oliveira é doutora em educação, professora da UERJ.

¹⁵⁰ Eni Orlandi é lingüista, doutora em Lingüística, professora da UNICAMP e coordenadora do Laboratório de Estudos Urbanos – Labeurb.

exclusão: exclui o índio, negando-lhe a sua tradição (que chamam de *crendices*) e o europeu que nos forma é “vicioso” (1990, p.141).

Esta forma de pensar não se tornou hegemônica sem luta e sem resistências. Processos de resistência importantes, que marcam muitas de nossas práticas e costumes, mas que permanecem invisibilizados por discursos que mantêm hegemônicos os preconceitos e estereótipos. Desse modo, o silenciamento da *colonialidade* acabou por produzir o que Raymond Williams denomina *tradição seletiva* (Williams, 1961, p.67).¹⁵¹ Esse processo possibilita que, ao longo do tempo, vá se cristalizando como alternativa única aquilo que não passava, no início, de *uma seleção* escolhida dentre um universo muito mais amplo de possibilidades. Williams considera a própria hegemonia como um processo ativo, uma economia da experiência, governada pela interação de elementos dominantes, residuais e emergentes (*apud* Cevalco, 2001, p.149).

Nesse processo de tradição seletiva as relações assimétricas entre classes e grupos conflitantes atuam para valorizar um determinado tipo de conhecimento e desvalorizar outros, para incluir as tradições culturais de grupos e classes dominantes entre os tipos de conhecimento dignos e válidos e para excluir as tradições culturais de classes e grupos subordinados. A definição daquilo que é considerado como sendo o conhecimento, e particularmente, como sendo o conhecimento escolar, nunca é um ato desinteressado e imparcial. É sempre o resultado de lutas e conflitos entre definições alternativas, em que uma delas conseguiu se impor (Silva, 1992, p.80).

Essa visão que se impõe como única acaba por estabelecer preconceitos e discriminações que se inscrevem no tecido social (Silva, 1996, p.67), condicionando, de certa forma, o modo como muit@s professor@s olham @s alun@s,¹⁵² como também os *resultados escolares* obtidos por estes (e até o modo como eles próprios se vêem e são vistos por suas famílias e comunidades).¹⁵³ É freqüente o reconhecimento deste fato na literatura educacional (Patto, 1990; Arroyo, 1991;

¹⁵¹ Ver a esse respeito, também, Cevalco, 2001, p.72ss. Pensador de *fronteira*, não apenas por ter nascido na região de fronteira entre a Inglaterra e o País de Gales, mas por transitar nas fronteiras disciplinares da crítica literária e da sociologia da cultura, e ainda entre a produção teórica e a militância política, Williams (1921-1988) é considerado um dos inspiradores dos Estudos Culturais na Inglaterra. A obra “Para ler Raymond Williams” foi a tese de livre-docência de Maria Elisa Cevalco, professora da USP.

¹⁵² E neste sentido consideram-nos mesmo *a-lunos* (do latim *a-lumni* = sem luz).

¹⁵³ Ver a esse respeito Dolzan, 1998; Rosa, 2002.

Kramer, 1993; Garcia, 1996; Soares, 1997; Dolzan, 1998; Esteban, 2001a; 2002; Paro, 2001). Como nos lembra Munanga:¹⁵⁴

A maioria do corpo de seus educadores [da escola pública brasileira] é composta quase que exclusivamente por professoras e professores de classe média¹⁵⁵ que, por suas predisposições em relação aos alunos pobres não esperam deles os melhores resultados, e não são preparados para lidar com suas diferenças (2000, p.235).

Maria Helena de Souza Patto analisa a influência de teorias racistas e colonialistas na *produção do fracasso escolar*. Considera que mesmo quando o conceito de “raça” foi substituído pelo de “cultura”, os grupos não-hegemônicos continuaram como foco das teorias “da mentalidade primitiva” (1990, p.79ss.). Retomando artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, cita Cardoso (1949), criticando a “*maneira preconceituosa e estereotipada como vê os integrantes das classes subalternas*” (Patto, 1990, p.89), o que manifesta, a seu ver uma contradição importante que não é própria apenas dessa autora, mas se explicitará numa ambigüidade muito presente na forma de pensar a educação brasileira:

De um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém (Patto, 1990, p.90).

Esse jeito preconceituoso de olhar os *diferentes* tomará outros contornos teóricos e políticos, que não trarão, no entanto, grandes modificações práticas. Sob a influência da teoria das carências culturais, importada dos Estados Unidos, ou com um entendimento reducionista da teoria do capital cultural, de Bourdieu,¹⁵⁶ a mesma forma de análise e *tratamento* continuarão presentes:

Os supostamente superiores vêm-se como centro do mundo, eixo em torno do qual gira o que é verdadeiramente humano. Imbuídos desse sentimento e

¹⁵⁴ O antropólogo Kabengele Munanga, natural do Zaire, chegou ao Brasil em 1975. Professor na USP, escreveu e organizou diversas publicações sobre a identidade negra, a discriminação racial e temas correlatos.

¹⁵⁵ Permanece válida a menção à dificuldade manifestada pel@s professor@s para lidar com “alunos pobres”, mesmo questionando esse pertencimento da “maioria do corpo docente à classe média” e verificando “O *empobrecimento* do professor”, que vem sendo estudado pela pesquisa em andamento de Mylene Margarida, da oitava turma do curso de especialização em Políticas Públicas, FAED-UDESC.

¹⁵⁶ Ver a esse respeito Patto, 1990, p.114-118. M. Helena Souza Patto é professora do Instituto de Psicologia da USP.

compreensão, agem no sentido de tornar todos os que forem diferentes, e por isso inferiores, iguais a si. Se estes não puderem ou se negarem a aderir à nova identidade, devem ser eliminados ou postos à margem. O não tornar-se semelhante, o mais igualmente possível, aos que se consideram melhores e têm o poder de impor o seu ponto de vista, implica ser tido como incapaz e mal sucedido. Esta é a longa prática que os povos da América Latina conhecem, desde os primórdios da experiência de serem colonizados, escravizados, libertados, recolonizados (Gonçalves e Silva, 1996, p.168).¹⁵⁷

Em um estudo introdutório sobre *"o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar no Brasil"*, no período de 1991 a 2002, resultado de uma pesquisa coordenada por M. Helena Souza Patto, as autoras discorrem sobre as múltiplas faces que vai tomando a análise do fracasso escolar. Visto inicialmente como problema *psíquico*, tem como consequência a culpabilização das crianças e de seus pais. Em outras análises, é considerado um problema técnico, recaindo, então, a culpabilização sobre o professor. Quando é entendido como questão institucional, passa-se a dar destaque à lógica excludente do sistema de ensino e da educação escolar. Finalmente, as análises que consideram o fracasso escolar como questão política, apontam para questões como a *cultura* escolar, a cultura popular e as relações de poder.

A partir da reinterpretação da política educacional no interior das relações de poder numa sociedade de classes extremamente desigual, dimensões escolares ganham novos significados. Reformas e projetos recentes são entendidos no marco do barateamento da educação pública no bojo do neoliberalismo e da globalização. Investigam-se as consequências lesivas dessas políticas sobre as condições de trabalho dos educadores. Ouvem-se alunos que passaram por "classes de aceleração", professores imersos na política de inclusão, famílias cujos filhos estão em séries avançadas da escola básica, sem terem sido alfabetizados. De outro lado, questionam-se crenças incrustadas no cotidiano escolar, como a de que a inserção precoce no mercado de trabalho é causa de fracasso escolar, e a alardeada "democratização da escola" pela simples passagem dos excluídos do direito à formação escolar à categoria de incluídos nos prédios escolares. Discutem-se instrumentos de avaliação psicológica, categorias diagnósticas de dificuldades de aprendizagem em seus aspectos epistemológicos e ético-políticos, aprofunda-se a discussão da relação da cultura escolar com a cultura popular e da desvalorização desta em projetos pedagógicos oficiais (Angelucci *et alii*, 2004).

O reconhecimento do outro – *diferente* – como *semelhante*, não por qualquer tipo de idealismo religioso, nem somente por uma propalada igualdade jurídica, implica o estabelecimento de um outro *regime de verdade*, que substitua a *razão indolente* da modernidade ocidental, caminhando *"do colonialismo para a*

¹⁵⁷ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é doutora em educação pela UFRGS, com pós-doutorado em teoria da educação na Universidade da África do Sul. É membro do Conselho Nacional de Educação e uma das coordenadoras de estudos afro-brasileiros na Universidade Federal de São Carlos.

solidariedade" ou, como o qualifica Boaventura de Souza Santos, buscando "*um conhecimento prudente para uma vida decente*" (2002). *Solidariedade* como *princípio*, que já era evocada por Raymond Williams, como "*a constatação, tornada óbvia em nossos dias, por exemplo, pela consciência ecológica, de que a vida de toda a sociedade está objetivamente interligada*" (apud Cevasco, 2001, p.63). Isso implica num *movimento ético-político-epistemológico* de tomar as vozes, histórias e culturas *locais* como ponto-de-partida, entendendo *a partir delas*, como se *produziram* suas articulações com o global. E, principalmente, implica em admitir a *impossibilidade* de um único caminho, uma única forma de *ver* ou *fazer*, uma única verdade.

Esse entendimento traz conseqüências que precisam ser levadas em conta nos processos de formação de professor@s:

Os currículos dos cursos de formação de professores, tanto em seus aspectos de educação geral como de educação profissional, [são] todos eles elaborados e desenvolvidos unicamente a partir de teóricos ocidentais que organizam seu pensamento em base eurocêntrica (Gonçalves e Silva, 1996, p.171)

Aí está um grande desafio – uma questão *fulcra*¹⁵⁸ – da perspectiva *intercultural, pluritópica* que vimos tentando construir:

Não basta abraçarmos a perspectiva da modernidade e sentirmo-nos culpados e fazermos um esforço honesto para corrigir os erros. Os problemas não estão no erro. O problema é *que não pode haver um caminho, uni-versal. Tem de haver muitos caminhos, pluri-versais. E este é o futuro que pode ser alcançado a partir da perspectiva da colonialidade com a contribuição dada pela modernidade*¹⁵⁹ (Mignolo, 2004, p.678).

Reconhecendo a pertinência dessa questão e buscando escapar ao emaranhado de rótulos "pós"¹⁶⁰ que se abateu sobre o pensamento ocidental, nas últimas décadas,

¹⁵⁸ O *fulcro* é o ponto em que se apóia uma alavanca que possibilita *deslocamentos* ou *aberturas*. Cf. <http://educar.sc.usp.br/youcan/lever/lever.html>. Da mesma forma, a convicção de que *não pode haver um único caminho* está na base da possibilidade de *produção* de um outro *regime de verdade, pluritópico, dialógico*.

¹⁵⁹ *Grifos do autor*.

¹⁶⁰ Escapa aos limites deste texto fazer a discussão de todos esses "pós". (Embora me agrade o movimento epistemológico que tem levado ao questionamento e desestabilização das verdades únicas e absolutas, não tenho simpatia por nenhum dos rótulos "pós" e não me sinto na obrigação de me enquadrar em nenhum deles). "*O termo pós-moderno é um ninho de conflitos e indecisões semânticas*" (Cevasco, 2001, p.25). Por outro lado, simpatizo profundamente com a conceituação de Bhabha, ao afirmar que *a significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os limites epistemológicos daquelas idéias etnocêntricas da modernidade ocidental são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes ou mesmo dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, portadores de sexualidade policiadas* (Bhabha, 1998, p.23-4).

um grupo de pensador@s da América Latina, na esteira de Marti,¹⁶¹ Mariategui¹⁶² e Freire,¹⁶³ vêm gestando formas de tematizar de modo não-eurocêntrico as histórias, culturas e lógicas dos povos latino-americanos. Esse movimento é comum também a pensador@s de outros países da África e da Ásia que se situam às margens dos centros de poder e influência.¹⁶⁴

Com esse intuito, vários eventos têm sido realizados, gerando publicações que têm vindo à tona com pouquíssima participação e divulgação (e espaço) nas universidades brasileiras (salvo, talvez, em programas de pós-graduação na área da crítica literária). Um desses encontros se deu no âmbito do Congresso Mundial de Sociologia, realizado em Montreal, entre julho e agosto de 1998, convocado a partir do seguinte chamamento:

O eurocentrismo e o colonialismo são como cebolas de múltiplas camadas. Em diferentes momentos históricos do pensamento social latino-americano diversas dessas camadas foram desveladas. Posteriormente foi possível encontrar outras capas de ocultamento ainda não identificadas pelas críticas anteriores.

Hoje nos encontramos diante de questionamentos globais e fundamentais dos saberes e disciplinas sociais em todo o mundo. O informe Gulbenkian, coordenado por Immanuel Wallerstein, é uma expressão significativa destas reflexões, como também o são a crítica do Orientalismo, os estudos pós-coloniais, a crítica ao discurso colonial, os estudos subalternos, o afro-centrismo e o pós-ocidentalismo.

O propósito deste simpósio é recolher os debates latino-americanos atuais a esse respeito. Num mundo no qual parecem se impor de um lado o pensamento único do neoliberalismo e do outro o descentramento e ceticismo da pós-modernidade, quais as potencialidades que se abrem para o conhecimento, a política a cultura a partir destes questionamentos? (Lander, 2003, p.9-10).

Mesmo entendendo que não se trata de *desvelar* camadas, como se *elas* estivessem *lá à espera* de serem encontradas, é de se notar a busca de alternativas à perspectiva monotópica, própria do pensamento ocidental moderno, a partir de

¹⁶¹ Jose Marti: poeta cubano, que lutou pela independência de seu país e de toda a América Latina – por ele denominada *Nuestra América*, distinguindo-a da América do Norte – que substituiu o imperialismo britânico. Cf. <http://www.ensayistas.org/filosofos/cuba/marti/critica/pereira.htm>.

¹⁶² Jose Carlos Mariategui: jornalista, teórico e dirigente político peruano, crítico da estrutura social colonialista e subserviente. Citado por Frei Betto, em *“Essa escola chamada vida”* como aquele que *“conseguiu latinoamericanizar a contribuição do marxismo”* (1985, p.38). Cf. <http://www.boitempo.com/resenhas/do%20sonho%20as%20coisas.htm>.

¹⁶³ Paulo Freire. Ele próprio comenta: *“me refiro a isso citando Fanon e Memmi. No fundo, o oprimido introjeta o opressor que passa a viver nele. No que Fanon chama “violência horizontal”, em que o oprimido fere e maltrata o oprimido como se fosse o opressor, em última análise é o oprimido matando o opressor no oprimido”* (1994, p.202).

¹⁶⁴ Ver a esse respeito Souza Santos, 2004; Mignolo, 2003b.

diversos grupos¹⁶⁵ ou pessoas e de vários referenciais de análise. Há, no dizer de Andreola¹⁶⁶, "*um movimento que se avoluma na contramão da longa história de colonialismo*" (2002, p.8).¹⁶⁷ Desse modo, vêm surgindo propostas de *um outro pensamento* (Dussel, 2003; Quijano, 1992, 1998, 2003), *um conhecimento prudente para uma vida decente* (Souza Santos, 2002, 2003, 2004),¹⁶⁸ ou o *pensamento liminar* (Mignolo, 2003a, 2003b, 2004). Todas essas proposições situam-se como *pensamento de fronteira ou na fronteira*.

Por quê? Porque não pode aceitar o quadro conceptual e a ideologia da modernidade e também não consegue encontrar um quadro conceptual não-ocidental que não tenha sido contaminado, ao longo dos últimos quinhentos anos, pela teologia, filosofia e ciência ocidentais. Uma vez que não se pode escapar à epistemologia moderna e uma vez que não se pode aceitar o seu monotopismo e imperialismo, não há outra escolha senão: a) pensar "entre" quadros conceptuais e ter consciência das geopolíticas do conhecimento estruturadas pela diferença colonial epistêmica, e b) imaginar futuros possíveis em que o conhecimento não seja regulado pelo transbordar, no tempo presente, da filosofia regional da ciência regional para as ciências sociais e as humanidades. Ou seja, e como propõe Santos, o caminho é o envolvimento num paradigma de transição (o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente) ou num outro paradigma, um paradigma que nomeia a diversidade da descolonização epistêmica em curso por todo o mundo, incluindo a Europa do Sul (Mignolo, 2004, p.691).

¹⁶⁵ Todas as *diferenças* engendradas como inferioridade/superioridade têm sido tematizadas a partir das perspectivas antes estigmatizadas, não para substituir uma absolutização por outra, mas para ressaltar a multiplicidade de pontos-de-vista possíveis. Já Simone de Beauvoir, por exemplo, identificava "*um profundo viés masculinista que afeta tudo o que se torna parte do cânone*": "*A representação do mundo, como o próprio mundo, é operação dos homens; eles o descrevem do ponto de vista que lhes é peculiar e que confundem com a verdade absoluta*". (O segundo sexo p.193 *apud* Adelman, 2004, p.73). Assim poderiam ser destacadas, também, as perspectivas dos *não-ouvintes* ou dos *não-videntes*, as culturas das diversas *gerações*; os enfoques de diferentes tradições religiosas, dentre tantas outras cuja análise escapa aos limites deste estudo. Ver a esse respeito Fleuri, 2002b; Skliar, 1998; 2005; Skliar & Souza, 2000; Basso, 2003; Xavier, 2003; Sartori & Britto, 2004; Vieira, 2004; Sampaio, 2005.

¹⁶⁶ Balduino Antonio Andreola é pesquisador do CNPq, professor aposentado da UFRGS e professor da Escola Superior de Teologia.

¹⁶⁷ Como integrantes desse *movimento*, Andreola fala nos "*movimentos de cultura popular no Brasil e América Latina antes dos regimes militares; movimentos sociais; Fórum Social Mundial*" (2002, p.8).

¹⁶⁸ Referindo-se a Portugal como "*o Sul do Norte*", Boaventura de Souza Santos, sociólogo português, nascido em 1940, professor da Universidade de Coimbra, vem buscando desenvolver projetos conjuntos com pesquisadores do "*Sul*", com o propósito de contribuir para a *emergência* desses outros *paradigmas*. "*Com esta designação quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)*" (Souza Santos, 2002, p.74). Mais adiante refere-se à "*prudência enquanto atitude epistemológica*", que exige "*uma certa hermenêutica da suspeição*" (p.80). Essa *prudência* aproxima-se do "*não estarmos demasiado certos de nossas certezas*" (Freire, 1994, p.19). O *conhecimento prudente* reincorpora o *prazer*, expulso pela ciência moderna, como *dimensão estética* (Souza Santos, 2002, p.114), não se dissociando também de sua dimensão ética: a busca de *uma vida decente*, através de *práticas sociais alternativas* (p.344) que tracem um caminho *do colonialismo para a solidariedade* (p. 78).

Pensamento liminar: pluri-versalidade ao invés de uni-versalidade.

Para Mignolo, uma descrição conseqüente de "*um outro pensamento*" é a seguinte: "*uma maneira de pensar que não é inspirada em suas próprias limitações e não pretende dominar e humilhar; uma maneira de pensar que é universalmente marginal, fragmentária e aberta; e, como tal, uma maneira de pensar não etnocida*" (2003b, p. 104). Seguindo esse entendimento, ao invés de pensar num outro *paradigma*, como qualquer possibilidade de outro modelo¹⁶⁹ ou *verdade absoluta*, incorporo-me ao *movimento* que prefere afirmar a necessidade de outras *políticas de verdade*, tecidas a partir de jogos de poder que admitam em suas tramas a *polifonia*, a *polissemia*,¹⁷⁰ a *pluralidade*. É assim que vimos tentando *tecer* uma proposta de *interculturalidade*, que quer se constituir numa forma *dialógica* de ser, pensar, agir, se relacionar; que se produz "*a partir de saberes que foram subalternizados nos processos imperiais coloniais*" (Mignolo, 2003b, p.34).

Nossos objetivos são a descolonização e a transformação da rigidez de *fronteiras* epistêmicas e territoriais estabelecidas e controladas pela colonialidade do poder, durante o processo de construção do sistema mundo colonial/moderno. Entretanto, como estou me concentrando em formas de conhecimento produzidas pelo colonialismo moderno na interseção com as modernidades coloniais, gnose/gnosiologia liminar e pensamento liminar serão usados, de forma intercambiável, para caracterizar uma *gnosiologia* poderosa e emergente que, na perspectiva do subalterno, está absorvendo e deslocando formas hegemônicas de conhecimento. Não se trata de uma nova forma de sincretismo ou hibridismo, mas de um sangrento campo de batalha na longa história da subalternização colonial do conhecimento e da legitimação da diferença colonial (Mignolo, 2003b, p.35).

Dialogando com Foucault e sua idéia de "*insurreição dos saberes subjugados*", Mignolo afirma ser sua intenção "*transportar os saberes subjugados até o limite da diferença colonial*" (2003b, p.45). Em outro momento analisa como as propostas críticas elaboradas a partir dos centros, como, por exemplo, a *desconstrução*, de Derrida, têm que encontrar outras *tessituras a partir das margens*, a partir das

¹⁶⁹ Deleuze, em A Dobra, propõe a substituição dos *modelos*, por *modulações*, lembrando que "*modular é moldar de maneira contínua e sempre variável*" (Simondon, *apud* Deleuze, 1991, p.36).

¹⁷⁰ A polissemia "*é a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico*" (Orlandi, 2002, p.25). Foucault explica assim a idéia do *polissêmico*: "*um único e mesmo conjunto de palavras pode dar lugar a vários sentidos e a várias construções possíveis; ele pode ter, entrelaçadas ou alternadas, significações diversas*" (1986 p.127).

histórias que foram silenciadas e descartadas *"pela cegueira da diferença colonial"* (2003b, p.442).

Dentro e fora, centro e periferia são metáforas dúplices que dizem mais sobre os *loci* de enunciação do que sobre a ontologia do mundo. Há e não há dentro e fora, centro e periferia. O que realmente existe é a fala de agentes que afirmam ou negam essas oposições dentro da colonialidade do poder, da subalternização do conhecimento e da diferença colonial. O último horizonte do pensamento liminar não está atuando apenas em direção a uma crítica de categoriais coloniais; está atuando também no sentido de reverter a subalternização dos saberes e a colonialidade do poder. Também indica uma nova maneira de pensar na qual as dicotomias podem ser substituídas pela complementaridade de termos obviamente contraditórios (Mignolo, 2003b, p.454).

Assim, enquanto a modernidade se centra numa abordagem monotópica, que admite *uma única* perspectiva como *correta* ou *verdadeira*, o reconhecimento da *modernidadecolonialidade*, proposta pelo pensamento liminar, quer se abrir para a pluralidade ou *pluri-versalidade* epistêmica. Possibilitar a emergência de *outras lógicas, tecidas a partir* das fronteiras – internas ou externas – da modernidade ocidental. Este *outro pensamento* não quer se colocar como o oposto do pensamento hegemônico, instituindo, não é demais reafirmar, uma outra universalidade, uma outra verdade absoluta. Quer antes se constituir como suas *outras faces*, alternativas e complementares, que com ele coexistem e interagem. Pensamento complexo, dialógico, polifônico, pluritópico, *intercultural*, que busca *"ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instancia teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome de uma ciência detida por alguns"* (Foucault, 1979, p.171).

É o que já parecia perceber Marilena Chauí,¹⁷¹ ao afirmar:

A ambigüidade da Cultura Popular e a dimensão trágica da consciência que nela se exprime poderiam sugerir uma outra lógica, uma racionalidade que navega contra a corrente, cria seu curso, diz *não* e recusa que a única história possível seja aquela concebida pelos dominantes, românticos ou ilustrados (1986, p.179).

Do ponto de vista da América Latina, o *pensamento liminar*, abrindo espaço para o reconhecimento da *diferença colonial*, pode possibilitar a emergência de vozes, línguas, culturas, significados, histórias antes excluídas, silenciadas ou nomeadas tão

¹⁷¹ Marilena Chauí é filósofa, professora de História da Filosofia Moderna, FFLCH/USP.

somente por suas *carências*. Não para criar outras verdades ou lugares de enunciação absolutos ou mesmo melhores que os outros, repito, mas para trazer à tona a polifonia, a pluralidade de possibilidades do *conhecer* e do *ser*, *nenhuma tendo necessidade de eliminar a outra para se afirmar*.

Para entender como a *diferença colonial* é produzida como desigualdade, recorro à distinção entre *diferença* cultural e *diversidade* cultural proposta por Homi Bhabha.¹⁷² Para esse autor, *“a diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico”* (1998, p.63). Já a *diferença* cultural *captura o processo mesmo de constituição e hierarquização desses significados múltiplos*.¹⁷³ Explica Bhabha: *“o problema não é de cunho ontológico, em que as diferenças são efeitos de alguma identidade totalizante, transcendente”* (1998, p.301). E continua dizendo que enquanto a diversidade cultural limita-se ao *“reconhecimento de conteúdos e costumes culturais diferentes”* ou à *“representação de uma retórica radical da separação de culturas”* a *diferença* cultural é *“um processo de significação, através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força”* (Bhabha, 1998, p.63). Acrescenta, ainda:

O conceito de diferença cultural concentra-se no problema da *ambivalência* da autoridade cultural: a tentativa de dominar em *nome* de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação (Bhabha, 1998, p.64).

Renée Green,¹⁷⁴ artista afro-americana citada por Bhabha (1998, p. 21ss.), reflete sobre a necessidade de se compreender a *diferença cultural* como a *produção*

¹⁷² Homi K. Bhabha ensina Teoria da Cultura e Teoria da Literatura na Universidade de Chicago. É também professor visitante de Ciências Humanas no University College, de Londres.

¹⁷³ A *diversidade cultural* constitui-se no próprio objeto de estudo da Antropologia, seu *constructo teórico*. Para Paula Montero, *“o problema das diferenças culturais acompanha a antropologia desde a sua infância; [...] no entanto, a disciplina definiu sua abordagem particular desse fato mediante um constructo teórico, que foi a própria produção da diversidade no plano conceitual. [...] Assim, quando a antropologia fala de diversidade não está simplesmente registrando diferenças empíricas observáveis, mas, ao contrário, está atribuindo à noção de diversidade um lugar particular na explicação dos fatos. Está postulando que a diversidade não existe simplesmente como porção do real empírico, e que cabe ao investigador o esforço de construí-la desde sua perspectiva teórica. Nesse sentido, a ocupação do antropólogo sempre foi a de ‘produzir a diversidade’, e o fez a partir de aproximações teóricas diferentes, que vão da ênfase na evolução humana ao relativismo cultural”* (1996, p.42-3). Ver também, a esse respeito, Geertz, 2001, particularmente o Cap. 4, *Os usos da diversidade* (p.68-85).

¹⁷⁴ Cf. <http://home.telepac.pt/prod.html?id=XJ42>. Acesso em 18nov2005. Na própria apresentação de sua obra ela cria metáforas para chamar a atenção sobre as *“passagens intersticiais”* que abrem a possibilidade de acolher a diferença *“sem uma hierarquia suposta ou imposta”* (Bhabha, 1998, p.22).

de identidades que se fendem, que já se acham divididas até mesmo no ato de se articularem num corpo coletivo. Por isso a *ambivalência* é característica dessas identidades individuais e coletivas. Desse modo, “a diferença cultural é uma categoria enunciativa, não se atendo a noções relativistas ou ao exotismo da diversidade de culturas” (Bhabha, 1998, p.97). Esse pensamento é complementado por Stuart Hall:

[Esse entendimento] requer a noção derridiana de *différance*¹⁷⁵ – uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também *places de passage*, e significados que são *posicionais* e *relacionais*, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim (Hall, 2003, p.33).

Para esses autores, o conceito de *diferença* cultural trata da *enunciação* da cultura, da própria *tessitura* das relações de saber-poder, ou seja, de um processo bastante complexo e contínuo de significação – através do qual se produzem *afirmações*, ou *práticas discursivas* que constituem e engendram *diferenças* e discriminações, ao mesmo tempo em que estão na base da articulação de práticas sociais muito concretas, de institucionalização, de dominação e de resistência.¹⁷⁶ O que está em jogo, então, é a *diferença cultural*, como *espaçotempo* de produção das *subalternidades*. É isso o que se escolhe, neste texto e neste *trabalho*,¹⁷⁷ buscar *desconstruir*: essa *diferença* que é produzida como desigualdade, subalternização ou exclusão. Essa escolha remete a assumir uma postura de compromisso com a *tessitura* de espaços de exercício de uma cidadania plural, que não pretenda enquadrar todos os indivíduos num estado de direito universal, mas possibilite a criação de um *campo de forças* em que cada conjunto de significados culturais possa

¹⁷⁵ Esse termo francês é o resultado de uma rasura ortográfica, pois recebe em Derrida um “a” ali onde deveria haver um “e”: *différence* (diferença). Este seria um modo de sinalizar um processo diferencial (sexual, antropológico, estético, político, cultural em suma) que não mais se reduz às antinomias metafísicas, nas quais um dos termos (masculino, “presente”) não só se opõe porém vale mais do que o outro (feminino, “ausente”)(Nascimento, 2004). O próprio Hall continua explicando que “as estratégias da *différance* [...] não funcionam segundo a noção de uma “superação” dialética totalizante. [...] A *différance* impede que qualquer sistema se estabilize em uma totalidade inteiramente suturada” (2003, p.61). Paulo Ottoni, professor da Unicamp, comenta: “a fenda, o talho que se abre, a partir de um simples corte na escrita da *différ / nce*, para o implante da letra a, não cicatriza. A proliferação de sentido não se estanca, se esvai indefinidamente” (2000).

¹⁷⁶ Ver a esse respeito, também, a distinção que Eni Orlandi estabelece entre *diferença* e *heterogeneidade* (1990, p.40ss.). Há, sem dúvida, uma abordagem distinta desses termos nos campos da Antropologia e da Linguística. A questão que permanece e precisa ser continuamente retomada e explicitada é: de que forma essas noções impulsionam os processos sociais e educativos, ao mesmo tempo em que as leituras que deles se fazem?

¹⁷⁷ Refiro-me ao *trabalho* com o Programa Entrelaços do Saber.

se manifestar e interagir, sem remeter imediatamente a qualquer hierarquização, ou a alguma proposta de síntese ou sincretismo (Scherer-Warren, 2000, p. 42; Canen, 1998, p.01).

Desse modo, chamar a atenção para a *enunciação da diferença cultural* exige ir além do reconhecimento e do acolhimento das diversidades, da crítica aos racismos e discriminações, da lógica das exclusões ou inclusões resultantes de preconceitos ou estereótipos. Pede atenção à própria *produção dos significados*, sempre ambivalente, deslizante, intercambiante. Atenção ao jogo de forças que se produz a cada momento, em cada situação, em cada relação. Atenção aos contextos culturais, políticos, históricos e sociais em que se movem – e *des-locam* – os sujeitos em relação. Atenção às possibilidades de *reinscrição*, de alteração dos significados, das relações e das políticas de verdade vigentes.

Este entendimento complexifica a análise das relações entre natureza e cultura, descartando as possibilidades, seja de um padrão único e universal, *próprio* de todo o *humano*, seja de padrões particulares, entendidos como essência, como algo inerente ou imutável. Entendendo que estamos o tempo todo *sendo, nos fazendo, em processo*, as possibilidades de *transformação* – pessoais, sociais, políticas – estão colocadas como *possibilidades reais*, ainda que não tenhamos o *controle* de sua direção. A *intervenção* – política ou educativa – reencontra seu significado, exigindo, ao mesmo tempo, contínua avaliação e redirecionamento. Assim também desponta como significativa a busca dos *entrelugares*, em que seja possível a *desconstrução de subalternidades*, por provocarem *des-locamentos*, mudando jogos de poder e políticas de verdade.

Falar em *diferença colonial*, desse modo, implica na escolha de uma *outra lógica*. A epistemologia hegemônica enfatiza "*a denotação*¹⁷⁸ e a verdade" (Mignolo, 2003b, p. 52), como se qualquer *sentido verdadeiro* não fosse já o resultado de um

¹⁷⁸ O sentido *verdadeiro, próprio*, em contraposição à conotação, que se refere ao um sentido atribuído por *analogia*.

jogo de forças, de uma *política de verdade*. Por sua vez, o *pensamento liminar* – constituído no reconhecimento da *diferença colonial* – busca os *processos*, as *margens*, as *fronteiras*, as *possibilidades*, os *devires*. Mais que objeto de estudo é "*potencial epistêmico*", "*máquina para a descolonização intelectual*" (Mignolo, 2003b, p.76).

O reconhecimento da *diferença colonial*, dessa forma, produz o efeito contrário da homogeneização característica da colonização. Uma vez que *o outro* pode também ser sujeito conhecedor, a partir de sua própria racionalidade – e não somente *objeto de estudo* – a *complexidade* emerge como perspectiva real. A lógica deixa de ser buscar a *síntese* das várias perspectivas: busca-se sua *interseção*, o *entre-lugar*, o *espaço da fronteira e das ambivalências*, o *meio* (Azibeiro, 2002a, p.26). Pensamento de fronteira e na fronteira, busca sempre os fluxos e as conexões. Não descarta: *interroga*. Busca *indícios* e *emergências* – e os *provoca*. Seu projeto não é a pluralidade do *vale-tudo*, mas a multiplicidade produzida pelas *descolonizações*, pela *desconstrução de subalternidades*, pela emergência de histórias e significados antes sistematicamente *deletados*.

No intuito de permanecer *na fronteira* entre as várias perspectivas críticas, assumindo suas ambivalências e potencialidades, além de referir-se a pensador@s indianos já bastante conhecid@s, como Guha,¹⁷⁹ Spivak¹⁸⁰ e Bhabha, Mignolo evoca os trabalhos do filósofo, ensaísta e romancista marroquino Abdelkebir Khatibi, que constrói seu pensamento na *dupla crítica* – à metafísica ocidental e à islâmica, situando-se na *passagem*: "*um tipo de pensamento que se move na diversidade do próprio processo histórico*" (Mignolo, 2003b, p.105). Um pensamento a "*ser*

¹⁷⁹ Ranajit Guha, pensador indiano, um dos fundadores do Grupo de Estudos Subalternos. O projeto de Guha e do grupo de intelectuais indianos que se dedicaram aos chamados Estudos Subalternos é repensar a historiografia cultural da Índia a partir de uma perspectiva que leve em consideração as suas margens silenciosas ou silenciadas, marcadas pela violência epistêmica e pela opressão imperialista.

¹⁸⁰ Gayatri Spivak, nascida em Calcutá, na Índia, faz parte da primeira geração de intelectuais pós-independência. Com destacada atuação no Grupo de Estudos Subalternos, desenvolve trabalhos de alfabetização com grupos rurais na Índia e Bangladesh. É professora na Universidade de Columbia.

implementado, não para dizer a verdade, em oposição às mentiras", mas para pensar de outra maneira, caminhar para "*uma outra lógica*" (Mignolo, 2003b, p.106).

Silvia Rivera-Cusicanqui já expressava isso, em relação à Bolívia, entendendo que a percepção da *modernidadecolonialidade* podia ser a forma de se explicitarem e entenderem os "*colonialismos internos*", que substituíram o colonialismo ibérico:

A tese central deste argumento é que, na Bolívia contemporânea, atua uma forma de dominação fundada num horizonte colonial de longa duração, embora de forma subterrânea e invisível. A esse horizonte acrescentaram-se – mas sem substituí-lo ou modificá-lo – os ciclos mais recentes de liberalismo e populismo. Esses horizontes mais recentes só conseguiram retrabalhar as estruturas coloniais de longa duração, convertendo-as em modalidades de colonialismo interno, e essas estruturas mais antigas continuam cruciais para explicar a estratificação interna da sociedade, suas contradições sociais fundamentais e mecanismos particulares de exclusão e segregação que são a base das formas mais penetrantes de violência estrutural (Rivera-Cusicanqui, 1993, p.31).

Carlos Rodrigues Brandão, já em 1984,¹⁸¹ chamava a atenção para essas questões:

A missão do pregador catequista que um dia aportou da Europa no país [Brasil] era a de fazer do outro um "como eu", desde que subalterno. [...] O índio cristianizado e o negro batizado, como resultado de um trabalho violento e seguro de ressignificação da cultura (a morada dos símbolos) e da identidade (a morada dos significados culturais da diferença), para ser finalmente um cristão [...] Um ser humano agora, porque cristão, mas ainda índio ou negro e, portanto um subalterno [...] sobre quem a diferença estabelecida autoriza submeter, reduzir ou escravizar (1984, p.8-9).

A explicitação dessa consciência da hegemonia de *regimes de verdade* que *perpetuavam* a colonização veio à tona com alguma força por ocasião das "*comemorações*" dos quinhentos anos (1992, em toda a América Latina; 2000, no Brasil). Uma vez que "*comemorar é, literalmente, lembrar junto. É recordar – pensando com o coração – a conflitante saga do 'cobrimento' que nos constituiu como massa que deve virar povo, superando a ninguentade*" (Alencar, 2000, p. 441).

¹⁸¹ Antropólogo, escritor e Educador Popular, Carlos Rodrigues Brandão é atualmente livre-docente em Antropologia do Simbolismo. 1984 foi o ano da realização, em São Paulo, do III Seminário Latino-americano de Pesquisa Participante.

Mostrou-se, então, mais premente a articulação desse *pensamento liminar*, até o momento não apenas *marginal*, mas marginalizado.¹⁸²

Maritza Montero¹⁸³ sintetiza assim as idéias articuladoras deste *outro pensamento*: uma episteme relacional, baseada numa idéia de *comunidade e participação*; uma idéia de *produção* de um sentido crítico que leva à desnaturalização das formas canônicas de *aprender-construir-ser* no mundo; a redefinição do papel do investigador social, pelo reconhecimento do *outro, sujeito-objeto* de investigação como *ator social e construtor de conhecimento*; o caráter *histórico*, indeterminado, indefinido, não-acabado e relativo do conhecimento; a multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a pluralidade epistêmica; a perspectiva da *modernidadecolonialidade*, da *resistência*; a tensão entre modos alternativos de fazer e conhecer (1998).

Encontrei, aqui, grande ressonância com as linhas-mestras do que considero mais significativo no pensamento de Paulo Freire, como também com o que vimos buscando formular como *balizas* de uma proposta de *interculturalidade* na educação. Esta maneira de pensar-agir me parece particularmente fecunda para possibilitar relações outras – outras *tessituras* – entre universidade e comunidades de periferia, ou entre quem *ensinaaprende e aprendeensina* em escolas de periferia, substituindo perspectivas monoculturais, reducionistas, uniformizantes por encontros interculturais e dialógicos. Sem colocar - nunca é demais frisar – outro modelo único no lugar do criticado, continuando a produzir exclusões, mas entendendo os múltiplos contextos e a diversidade de culturas, neles presente, como situações geostóricas que levam a diferentes geopolíticas do conhecimento e a outras relações de saber/poder.

Como lembra Otto Maduro:¹⁸⁴

É necessário tornar-se "*socialmente bilíngüe*: apropriar-se crítica e criativamente da própria linguagem popular e *ao mesmo tempo*, do dialeto dominante, aprendendo a usá-lo como um segundo idioma" (1994, p.144).

¹⁸² E ainda, sempre é bom lembrar, decorrido o quinto ano dessa *virada* do terceiro milênio, muito longe de ser hegemônico!

¹⁸³ Maritza Montero é venezuelana, psicóloga social.

¹⁸⁴ Otto Maduro é filósofo da libertação e educador popular venezuelano.

Essa idéia é expressa também por Mignolo:

O pensamento *dialogico*, de Freire, encaixa-se com meu próprio conceito de *bilinguajamento* e com 'um *outro pensamento*' de Khatibi. [...] A desconstrução torna-se descolonização no espaço fraturado do bilingüismo e do bilinguajamento (2003b, p.361).¹⁸⁵

É sob esta ótica que vimos tentando nos relacionar com a comunidade Nova Esperança e *inventar* os vários projetos que constituem o Programa Entrelaços do Saber.¹⁸⁶ É essa, também, a perspectiva a partir da qual se desenvolveu a pesquisa que este texto busca com-partilhar. É essa, ainda, no meu entendimento, a ótica a partir da qual educadoras e educadores podem se relacionar com @s educand@s para possibilitar a *desconstrução* dessa história de fracasso escolar, pois, como afirma Maria Teresa Esteban:¹⁸⁷

O fracasso escolar se configura dentro de um quadro de múltiplas negações, dentre as quais se coloca a negação da legitimidade de conhecimentos e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos. A inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado (2001a, p.8).

Essa mesma percepção é expressa por Arroyo:¹⁸⁸

A mídia, as "pessoas de bem" se escandalizam e projetam sobre os setores populares, sobre suas crianças e adolescentes, todos os estereótipos e imagens grotescas e caricaturescas de que nossa sociedade elitista não consegue se libertar [...] Os 30% ou 50% de reprovados, retidos, defasados, com problemas de aprendizagem, especiais, desacelerados, lentos etc., são sempre os mesmos. Sua reprovação sumária foi uma forma de silenciá-los e expulsá-los (2004, p.91).

¹⁸⁵ O crítico Silviano Santiago, em "*O entre-lugar do pensamento latino-americano*", também afirmava: "*evitar o bilingüismo, significa evitar o pluralismo religioso e significa também impor o poder colonialista. Na álgebra do conquistador, a unidade é a única medida que conta. Um só Deus, um só Rei, uma só Língua: o verdadeiro Deus, o verdadeiro Rei, a verdadeira Língua. A maior contribuição da América Latina para a cultura ocidental vem da destruição sistemática dos conceitos de unidade e de pureza*" (1978).

¹⁸⁶ Num diálogo permanente, é bom lembrar, com a pesquisa e experiências de interculturalidade que vêm sendo desenvolvidas no núcleo MOVER e também no âmbito do Projeto PERI – Programa de Educação e Relações Interculturais – coordenado pelo MOVER em parceria com outras entidades articuladas a movimentos sociais.

¹⁸⁷ Maria Tereza Esteban é doutora em educação, professora da UFF, participante do grupo de pesquisa Alfabetização dos alunos das classes populares e integrante do GT 06 da Anped.

¹⁸⁸ Miguel Arroyo é professor titular emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Foi secretário adjunto de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, coordenando a implantação da Escola Plural.

Buscar no entendimento da *modernidadecolonialidade* uma *chave* para outra leitura do *fracasso escolar* pode constituir-se numa alternativa à sua “medicalização”¹⁸⁹ ou “psicologização”,¹⁹⁰ mas também às explicações baseadas nas teorias da “carência cultural” ou da “marginalização cultural”,¹⁹¹ deixando emergir experiências que já vêm sendo feitas, ainda que com freqüência continuem invisibilizadas. Experiências mais amplas, de implementação de políticas públicas, que incluem, buscam redistribuir renda e reconhecimento. Ou experiências *moleculares*, de relações cotidianas – no dia-a-dia das salas de aula ou das relações educativas em comunidades de periferia. Experiências aparentemente insignificantes que trazem *indícios* de ruptura com os discursos e práticas de seleção, classificação e hierarquização de saberes, de culturas e de pessoas.

Fazer essa leitura a partir de uma experiência que se *desenrola* em uma comunidade de periferia urbana, a Comunidade Nova Esperança, *pode* contribuir para levar para o interior da escola e dos cursos de formação de educador@s mudanças “que não ocorram nos escritórios dos burocratas, mas no interior de novas comunidades” (Heller, *apud* Patto, 1990, p.144 – nota 22).

Desse modo, o *problema* do fracasso e do medo se redimensiona: ele não está nas *noções* de medo e fracasso, em sua categorização ou análise, mas no entendimento dos *mecanismos lógicos bi-polares* segundo os quais essas noções têm sido produzidas. Entender a lógica dessa trama relacional que vem *naturalizando* esse medo e esse fracasso e buscar as *brechas*, os *entrelugares* em que outros mecanismos possam ser acionados, produzindo outras relações – e outras *situações* – é o objetivo principal deste trabalho. É esse o percurso no qual nos embrenharemos ao observar as trilhas percorridas pela Comunidade Nova Esperança – em seu cotidiano e ao longo de sua história. História e cotidiano que escancaram a produção

¹⁸⁹ Almeida *et alii*, 1985; Patto, 1990; Aquino, 1997.

¹⁹⁰ Patto, 1990; Angelucci *et alii*, 2004.

¹⁹¹ Poppovic, 1977; Patto, 1990; Sawaya, 2000; Angelucci *et alii*, 2004.

subalterna do *outro*, vivida com força por morador@s de periferia. Mas escancaram também – e principalmente, neste olhar específico que vimos escolhendo – momentos e processos de *resistência* e *resiliência* – de *desconstrução de subalternidades*, que *des-locam* relações de poder e políticas de verdade, podendo possibilitar outras formas de pensar e implementar a formação inicial e continuada de educador@s.

Em busca da terra sem males: *desconstrução de subalternidades* como opção ético-político-epistemológica.



Quando o português chegou

Debaixo duma bruta chuva

Vestiu o índio

Que pena!

Fosse uma manhã de sol

O índio tinha despido

*O português.*¹⁹²

Terra sem males. *Pindorama*.¹⁹³ A terra onde *corre leite e mel*, onde em se *plantando, tudo dá*. Doadora de vida!¹⁹⁴ Essa terra *existia* e era aqui mesmo.¹⁹⁵ Só que o imaginário que se constituiu como hegemônico – a partir do regime de verdade estabelecido – a lançou para outro *tempoespaço* – para uma eternidade distante que seria o prêmio dos que sofressem e se submetessem aos desígnios dos que tinham o poder de controlar tempos, espaços e subjetividades: Deus, as elites dominantes, o mercado...

Assim se instituiu outra territorialidade, outro espaço de vida, outro tempo, outro imaginário. Os grupos que por aqui viviam se relacionavam com o território como a *Grande Mãe Terra*.

¹⁹² Oswald de Andrade (SP, 1890-1954): Erro de português.

¹⁹³ Ver Alencar, 2000, p.444.

¹⁹⁴ Maria Tereza Jardim, *apud* Buenrostro, 2002, p.34.

¹⁹⁵ Ver: Jecupé, 1998; Souza Filho, 2003, p.82ss.; Hollanda, 1994; Steffan, 1999; Fausto, 2000; Mesgravis, 2000; Sevchenko, 2000; Grando, 2004.

Tupi, Guarani, Tupinambá, Tapuia, Xavante, Kamayurá, Yanomami, Kadiweu, Txukarramãe, Kaingáng, Krahô, Kalapalo, Yawalapiti. São nomes que pulsam no chão dessa terra chamada Brasil, formando suas raízes, troncos, galhos e frutos. São a memória viva do tempo em que o ser caminhava com a floresta, os rios, as estradas e as montanhas no coração e exercia o fluir de si [...] O que podemos chamar de povo nativo era olhado e nomeado, do ponto de vista tupi, como Filhos da Terra, Filhos do Sol e Filhos da Lua (Jecupé, 1998, p. 19).

Para eles,

a vida era uma tranqüila fruição da existência, num mundo dadivoso e numa sociedade solidária. Claro que tinham suas lutas, suas guerras. Mas todas eram concatenadas, como prélios, em que se exerciam, valentes[...] Para os recém chegados, muito ao contrário, a vida era uma tarefa, uma sofrida obrigação, que a todos condenava ao trabalho e tudo subordinava ao lucro (Ribeiro [Darcy], 1995, p.47).

Com a visão etnocêntrica da cultura européia, os portugueses que aqui chegaram, identificados como civilizados e cristãos, impuseram pela cruz e espada uma cultura cuja finalidade era abastecer os cofres do rei com mais riqueza e as boas mesas com novos sabores. Com uma intervenção mercantilista, desencadearam um processo de ocupação e, portanto, desocupação dos índios brasileiros, como parte de uma política articulada entre os governos português e espanhol e com a nobreza e o clero (Grando, 2004, p.74).

Mas esses povos, para quem *“os ancestrais que regem a natureza acompanham toda a evolução humana, como semeadores que espalham sementes pela terra e observam, nutrem e cuidam até elas frutificarem”* (Jecupé, 1998, p. 58), guardavam as histórias de suas civilizações como um *“sonho-memória”* e retomavam *“sua busca da Terra sem Males”*, sem perder a esperança de *“um dia pacificar o branco”* (*idem*).

A Tradição do Sol, da Lua e da Grande Mãe ensinam que tudo se desdobra de uma fonte única, formando uma trama sagrada de relações e inter-relações, de modo que tudo se conecta com tudo. O pulsar de uma estrela na noite é o mesmo do coração. Esse conceito só pode ser compreendido através do coração, ou seja, da natureza interna de cada um (Jecupé, 1998, p. 61).

Também assim se relacionavam com a Mãe Terra, da qual foram brutalmente arrancados, os grupos africanos que para cá foram trazidos, escravizados. Os ritmos de seus tambores buscavam a conexão com os ritmos da Terra, que não precisavam e não queriam *dominar*.¹⁹⁶ bastava-lhes deixar-se envolver por ela e *religar-se*, através dela, à energia do *cosmos*. *Batuques*, que agora nos conectam *“a elementos de vários tempos e que ecoam na heterogênea floresta urbana”* (Filé, 2000, p.8) onde hoje, nas periferias, *“além da cuíca ronca a barriga das crianças”* (Alvito, 2000, p.42).

¹⁹⁶ Ver a esse respeito Ribeiro [Neli], 1995; Camargo, 2002; Lima, 2002.

Que relação esse imaginário, que para os autores e autoras, artistas e literat@s do modernismo brasileiro é fundante da própria *brasilidade*,¹⁹⁷ pode ter com o estudo de uma comunidade¹⁹⁸ de periferia urbana, com menos de quinze anos de existência, que se encontra num processo de *re-invenção de suas raízes*? A resposta pode estar no desafio lançado por Oswald de Andrade: "*Tupi or not tupi*",¹⁹⁹ ou em Mário de Andrade falando no coração brasileiro como um "*tupi tangendo um alaúde*",²⁰⁰ buscando as raízes *brasileiras* nesse imaginário constitutivo dos povos que por aqui viviam. Imaginário esse que, junto com esses povos, a *civilização* buscou erradicar. Por que, então, ainda é tão comum ouvirmos falar – e até falarmos – de nossa *malemolência*, do nosso *descumprimento* de horários, do pouco apreço que temos pelo que é *rígido* e *cristalizado*? É verdade que isso é quase sempre ressaltado como *defeito*, como *limitação*. Perceber a riqueza, a potencialidade desses *traços culturais*

¹⁹⁷ Como bem lembra Darci Ribeiro, em sua obra *Teoria do Brasil, "muitos metros cúbicos de livros e artigos tentam entender o Brasil do passado e do presente"* (1987, p.9). Também Da Matta fala em seu "*interesse em entender o que chamo o dilema brasileiro*" (1990, p.13). E define o povo brasileiro como "*um povo que me intriga na sua generosidade, sabedoria e, sobretudo, esperança*" (1990, p.15). Qual é o caráter do brasileiro? O que o define como povo? Muito antes de Ribeiro e Da Matta começarem a se preocupar com o entendimento do Brasil e do brasileiro, Silvio Romero, em 1871, já levantava essa questão. A década de 1920 abriu-se com um aceso debate sobre a nação brasileira, então às vésperas de completar cem anos de vida independente, e marcada pelo que era considerado atraso em relação aos padrões europeus. As opiniões mais contraditórias destacaram as *benesses* e *maldições* da *miscigenação*, fundando nela o *mito* de nossa *democracia racial*, que vem ocultando o colonialismo e a discriminação que ainda marcam as relações sociais no Brasil. Buarque de Hollanda, 1936 e Freyre, 1947 têm papel relevante nesse debate. Cf. também Ortiz, 1985, Queiroz, 1988, Schelling, 1990, Tramonte, 1996, p.37ss.; 2001a, p.42ss.

¹⁹⁸ Escapa aos limites deste texto uma discussão mais aprofundada da origem da denominação de *comunidade* a agrupamentos de população constituídos nas periferias urbanas. Poderíamos encontrar sentidos derivados do "Desenvolvimento de Comunidade", institucionalizado pela ONU após a II Grande Guerra, como modo de eliminação da "ameaça' comunista" (ver a esse respeito Ammann, 1981). Da mesma forma, essa denominação foi, nos anos sessenta do século XX e no período imediatamente posterior, marcada pela constituição das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), criadas por influência do Concílio Vaticano II e a Conferência de Medellín (ver Queiroz, 1985). Groh se refere aos "*coletivos que foram surgindo*" e que "*começaram a se auto-denominar 'comunidades', como nomes próprios, criando uma nova configuração no tecido social urbano*" (1994, p. 19). Adiante relata que "*a palavra comunidade começou a ser usada de forma mais intensificada nas áreas de periferia da Grande Florianópolis na década de 1980. O fato de ser usada como identificadora do lugar de moradia, aliado às ações de organização que começavam a despontar, possibilitou que tais áreas periféricas passassem a assumir uma identidade diante da cidade*" (1998, p.43). Perassa explica esse significado pelas próprias palavras de pessoas das *comunidades*, que assim se identificam e denominam (2005, p.20-1). Essa é também a escolha que faço neste texto. Kleba Lisboa, 2000, p.5 refere que "*os moradores das periferias de Florianópolis decidiram, conjuntamente, ao longo de vários encontros de Comunidades Eclesiais de Base realizados na década de 80 [...] que seus locais de moradia se chamariam 'comunidade' ao invés de favela, vila, morro etc., evitando uma conotação pejorativa e discriminatória*" (nota n.4).

¹⁹⁹ Manifesto Antropófago, 1928. Esse texto é a resposta do escritor Oswald de Andrade às questões postas pela Semana de Arte Moderna (1922). Para ele, a renovação da arte brasileira nasceria da retomada dos valores indígenas. Isso não deveria significar a rejeição da civilização européia, mas sua absorção como *alimento*, transformado em *sangue* e *energia* para uma *cultura brasileira*. Após a Revolução de 1930, Oswald radicaliza sua posição e passa a defender uma *arte social*.

²⁰⁰ Mário de Andrade (SP, 1893-1945): Paulicéia desvairada, 1922.

que herdamos dos vários grupos que deram origem ao *povo brasileiro* tem sido a exceção, não a regra.²⁰¹

Encontrei outra conexão possível na análise de Eni Orlandi, quando afirma que “no discurso das descobertas se falava do índio para se falar de tudo no Novo Mundo” (1990, p.137). A seguir, em nota de rodapé, continua:

Hoje mantidas as mesmas formas gerais de estar na sociedade, mas transformada a nossa forma social e política [...] os *pobres* (categoria ampla que coloca toda forma de opressão no mesmo saco) é que são o argumento [...] A “pobreza” representa hoje um dos “termos” necessários para o confronto de forças e sentidos, tal como o foi com exclusividade o índio no discurso da colonização e da catequese (*idem*, nota 7).

Pode estar, essa conexão, mais ainda, no *corpo* da própria Comunidade,²⁰² ou em nosso próprio corpo. Tenho presentes, neste momento, duas negras moradoras da Comunidade. Uma lembra com freqüência:

... foi a minha bisavó que criou a minha mãe. Ela era índia, com um cabelo lindo, comprido, e contava que foi roubada por meu bisavô, que era africano (escravo), e nunca mais viu seus parentes.²⁰³

E fala disso com satisfação, de cabeça erguida. É verdade, também, que aparenta muita dificuldade em assumir sua *africanidade*. Ao ter oportunidade, por um programa de intercâmbio, de fazer uma viagem à Itália, quando lhe pediram que levasse danças, músicas e objetos próprios da *cultura afro*, negou-se a fazê-lo, respondendo algo como “*minha religião não permite*”. Ela é testemunha de Jeová. É

²⁰¹ Paulilo comenta que “o povo brasileiro é sempre visto como alguém que precisa ser transformado [...] Os projetos educacionais, por mais bem intencionados que sejam, costumam fazer tabula rasa dos conhecimentos e da vivência anteriores.[...] A população pobre é definida em termos de carência, é definida pela ausência de alguma coisa e não pela presença de algo” (Paulilo, 1996, p.145-6). Sevcenko vai mais longe, dizendo que “muita coisa entrou em sintonia nesse encontro fortuito de diferentes culturas, por baixo da violência crua que representou a face mais patética do choque de povos”. Explica que muitos dos portugueses que para cá vieram eram “conversos do Espírito Santo”, remanescentes de um movimento declarado herético pelo Papa e ao qual D. Dinis e D. Isabel haviam se convertido, protegendo então aqueles que escaparam ao massacre de verdadeiras multidões, que ousaram afrontar a autoridade eclesiástica e acreditar que a humanidade estaria entrando “na era do Espírito Santo”, “tempo em que toda a desigualdade e injustiça seriam eliminadas” (Sevcenko, 2000, p.17).

²⁰² Sempre que me refiro a “Comunidade”, no singular, trata-se da Comunidade Nova Esperança.

²⁰³ *Nem*, em entrevista a Cristina Rosa, 15mai1997. Natural de São Francisco do Sul, mas moradora das periferias da Grande Florianópolis desde criança, *Nem*, como é carinhosamente chamada pela comunidade, é mãe de dois filhos e quatro filhas; na ocupação só um menino e uma menina já eram nascidos. Tod@s @s outr@s nasceram na Comunidade, numa relação tipicamente de “tapas e beijos” com o ex-marido, a quem sempre mandava embora porque além de não ajudar em casa, gastava com bebidas e mulheres tudo o que ganhava, mas por quem era declaradamente apaixonada. Cristina Souza da Rosa foi bolsista do Entrelaços do Saber entre 1997 e 1999. Nesse momento, entrevistávamos morador@s de comunidades de periferia da Grande Florianópolis para reorganizar nossos projetos de pesquisa e extensão, no âmbito do que denominávamos: *Educação Popular nas Periferias*.

também a primeira moradora da Comunidade que ingressou numa graduação. Formase este ano em Pedagogia.

A outra lembra, com muito sofrimento e até certo rancor, que o pai era *bugre*,²⁰⁴ que *fez mal* à mãe, e por isso ela própria, desde criança, foi rejeitada pela família.²⁰⁵ Diferente da que foi anteriormente citada, ela e as filhas têm sempre os cabelos cuidadosamente trançados e enfeitados, apresentando-se *orgulhosamente* como *afrodescendentes*.²⁰⁶

Por que a ascendência da índia – mulher – é lembrada com satisfação e a do pai *bugre* é motivo de desgosto? É de se anotar o que nos lembra Ribeiro: “*quem nasce é o filho do pai, e não da mãe, assim visto pelos índios*”²⁰⁷ e, nesse caso, também pelos não-índios – pela família que rejeita a “*filha do pai*”, *bugre*, que *emprenhou a mãe e sumiu no mundo*.²⁰⁸ Ou será que deveríamos entender que a *identidade* assumida é a da família da mãe? Nestas comunidades de periferia a mãe é, de fato, a grande referência para a maioria das famílias.²⁰⁹

²⁰⁴ É Marcos Terena que explica o significado de *bugre*: “*significa um pejorativo cruel para o índio bobo e ignorante tal como um animal irracional e assim fui identificado e assimilei essa identificação*” (In: Orlandi, 1990, p.219). Cf. também Alves, 2000; Kleba Lisboa, 2000; Arend, 2001. Ver, ainda, Rampinelli, 1999, p.30: “*Este genocídio, que começou com os conquistadores portugueses, foi continuado pelos bandeirantes e seguido pelos imigrantes no final do século XIX e início do XX. Para estes últimos, os indígenas eram bugres e como tais deveriam ser caçados, já que impediam o processo de acumulação capitalista*”.

²⁰⁵ Ana, em: Canella – mães entrevistadas, 2002. Ana Coutinho é mãe de três filhas e um filho. Tem um neto, pelo qual é apaixonada. Nasceu em Criciúma, vindo aos treze anos para Florianópolis. Antes da ocupação morava no Montserrat e a casa onde morava foi vendida pelo ex-marido com tudo dentro, deixando-a na rua e sem nada com @s quatro filh@s pequen@s. Francisco Canella é doutorando em Ciências Sociais pela UERJ, professor da FAED-UDESC, integrante do Entrelaços do Saber. Nesse momento desenvolvia a pesquisa “*Educação e cultura em uma comunidade de periferia de Florianópolis*”. Cf. Anexo 1 – Relação de professor@s integrantes do Programa.

²⁰⁶ Sobre a força simbólica do cabelo para @s african@s ver Gomes, 2002; 2003, p.82ss. Nilma Lino Gomes é doutora em antropologia, professora da UFMG, coordenadora do Programa Ações Afirmativas e pesquisadora do NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Pesquisa e Formação. E-mail: nilmagomes@uol.com.br.

²⁰⁷ Ribeiro [Darci], 1995, p.108; Mesgravis, 2000, p.60.

²⁰⁸ Uma pergunta, então, não quer se calar: se quem nasce é o filho do pai, como fica a auto-estima e a consideração social de tantos “filhos sem pai” encontrados nas escolas e nas comunidades de periferia?

²⁰⁹ Ao falar em *família* não me refiro a nenhum arranjo específico, assumindo a crítica à obviedade do sistema ocidental de parentesco, referida em Assis, 2004. Gláucia de Oliveira Assis é doutora em Ciências Sociais, professora da FAED-UDESC e participante do Programa Entrelaços do Saber. A esse respeito, ver também: Fonseca, 1989; Correa, 1993; 2000; D’Incao, 1989; Sarti, 2003; Botelho e Vidal, 2001.

Apresenta-se, ainda, à memória, o dito por uma das bolsistas, participante do programa: – “*eu lembro, meu avô era caçador de bugre*”.²¹⁰ Descendentes diretos – tod@s nós – de *bugres* e africanos e de quem os caçou ou escravizou, ou de quem, pela situação de marginalidade – pela classe social, gênero, idade, ou por doença ou deficiência física – teceu com eles laços de sobrevivência que deixam entrever indícios de uma outra sociabilidade, distinta da que foi produzida não apenas como hegemônica, mas como única na *modernidadecolonialidade* ocidental.²¹¹

“*Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida através de séculos, sairia sem ficar marcado indelevelmente*” (Ribeiro [Darci], 1995, p.120). *Amerindiafrican@s*.²¹² Assim é o povo brasileiro. Assim é o povo latino-americano. Assim somos nós: “*indo-afro-europeus, isto é, bugres-negros-lusos, nesta ordem, inversa à da dominação colonial*” (Alencar, 2000, p.442). Esta lembrança das *culturas* que marcam nossas origens não tem, em nenhum momento, a intenção de amalgamar a todos evocando a tão propalada e enganosa *democracia racial*. Ao contrário, quer lembrar a *necessidade* de nos darmos conta de quanto essa *pluralidade* foi exotizada e folclorizada para justificar a continuidade da exclusão de grupos sociais não hegemônicos – e das pessoas pertencentes a esses grupos.

Lembra-nos Marin que, durante os últimos trinta anos, o continente americano vem sendo “*cenário da emergência de movimentos indígenas impregnados de uma dimensão étnica, que ultrapassa o quadro tradicional das reivindicações sociais*” (Marin, 2003).²¹³ Desde o século XIX, o indígena foi considerado um objeto de estudo, “*estudos que dão origem ao indigenismo, como movimento intelectual que denuncia as condições injustas e o desprezo secular dos povos indígenas, por parte do Estado*

²¹⁰ Anotações de campo da autora – Joseane, reunião do Entrelaços, 21set2003. Joseane Luiza Brighenti, acadêmica do curso de Geografia, foi bolsista do Entrelaços durante o ano de 2003. Cf. Anexo 2 – Relação de bolsistas e voluntári@s participantes do Programa.

²¹¹ É a *sensação* descrita por Paulo Freire ao pisar pela primeira vez em solo africano, sentindo-se “*como quem voltava e não como quem chegava*” (1978, p.13).

²¹² Willer Barbosa: “*Brasis, Brazil: Brasil*”. Willer Barbosa é doutor em educação, professor da Universidade Federal de Viçosa, membro do núcleo MOVER.

²¹³ Ver a este respeito também Neves, 2003, p.115ss. Lino João de Oliveira Neves é antropólogo, doutor em sociologia, professor da Universidade do Amazonas.

pós-colonial" (*idem*). Em grande parte dos países latino-americanos, os Estados Nacionais recuperam a corrente indigenista para estabelecer políticas paternalistas e assimilacionistas, as conhecidas políticas de *integração nacional*. Integração que ignora territórios, visões de mundo, línguas e culturas desses povos nativos.

Isso é discutido no texto de Beleni Grando:²¹⁴

Para os Povos Indígenas do Brasil, no entanto, a história vivenciada, mas não registrada pela história oficial é explicitada por outro prisma: chegaram (os conquistadores) com fome de ouro e sede de sangue, empunhando em uma das mãos armas e na outra a cruz para abençoar e recomendar as almas de nossos antepassados, (o) que daria lugar ao desenvolvimento, ao cristianismo, à civilização e à exploração das riquezas naturais. Foram esses fatores determinantes para o extermínio de dizimação dos nossos povos. Naquele então livre espaço habitavam 970 diferentes povos, com uma população em torno de cinco milhões de pessoas autodeterminadas Yine, Madija, Popungare, Hunikuin, Ashanika e tantos outros. Ao passar dos tempos, 498 anos mais tarde, existimos somente 215 povos, falando 180 idiomas, e uma população reduzida a 330 mil habitantes (2004, p.75).²¹⁵

Tão importante quanto essa, é a história da resistência dos afrodescendentes, no Brasil e outros países latino-americanos. Aliás, *"no início do chamado descobrimento, os povos daqui eram chamados negros, por não serem brancos como os portugueses, franceses, holandeses e espanhóis que aqui transitavam, e por lembrarem os africanos, já conhecidos daqueles povos"* (Jecupé, 1998, p.15).

O negro e o índio são *"os outros"* na terra branca devoluta do Estado. A etnia dominante, herdeira do território do rei, apreende a faculdade de posse e propriedade do território nacional como adstrita à sua etnia. As frentes pioneiras da sociedade nacional que alcançam comunidades negras rurais e grupos indígenas reagem monoliticamente, independente da classe, contra a *"invasão"* do território branco por essas etnias (Bandeira, 1988, p.23).

É Catherine Walsh²¹⁶ quem nos diz:

Essa historia é parte dos projetos de modernidade e da íntima relação entre subordinação racial e colonialidade. Uma relação que produz a alteridade e, através de práticas, discursos, políticas e representações naturaliza a diferença racial e cultural, justificando assim a subalternização e exclusão do outro em

²¹⁴ Beleni Grando é doutora em Educação, professora da UNEMAT e integrante do núcleo MOVER.

²¹⁵ Grando explica que o manifesto da comissão indígena 500 anos publicado no Jornal do Brasil em 31 de maio de 1999 é transcrito na Revista NOVAMERICA, nº 82, com a seguinte apresentação: Das 970 nações indígenas existentes na época do descobrimento do Brasil restam 215 tribos. Cinco destes grupos reuniram-se no Rio de Janeiro, nos dias 1º e 2º de junho, para o Grande Encontro Tradições da Terra, quando refletiram sobre as tradições indígenas e a situação dos povos da floresta, sob a coordenação do índio guarani Kaká Werá Jecupé, do Instituto Arapoty, que afirma: *"a idéia do encontro é revelar, na perspectiva dos povos indígenas, a face mais profunda do Brasil, no momento em que se fala dos seus 500 anos de descoberta"*.

²¹⁶ Catherine Walsh é coordenadora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos, e também do *Taller Intercultural* da Universidade Andina Simón Bolívar, sede Equador.

termos físicos e territoriais, como também em termos de direitos, valores e pensamento (2002b).

Do mesmo modo que trouxe uma cosmologia²¹⁷ ameríndia, na Terra sem Males, poderia lembrar inúmeras cosmologias africanas, presentes ainda hoje em ritmos, festas e cultos que informam o cotidiano de grupos populares no Brasil e toda a América Latina.²¹⁸ Sevcenko lembra como também para eles a Terra “*se comunica com as criaturas que a habitam*”:

Da mesma forma para os nativos da África, trazidos para cá pelo tráfico escravo, toda a essência sagrada se concentra na natureza [...] Ao contrário das crenças de seus algozes brancos, para eles a substância divina irradia a partir da terra e não dos céus, ela é direta e sensível e não transcendente e etérea [...] Sua pulsação viva é invocada pelos tambores e pelo canto inspirado, catalisada pelas danças eufóricas e liberada pelo transe místico (Sevcenko, 2000, p.16-17).

Além do samba,²¹⁹ que acabou por se constituir internacionalmente numa das *marcas* da brasilidade, movimentos de resistência *afro* recuperam e difundem o *cacumbi*, a *capoeira*, o *maracatu*, o *congo*, a *cultura hip hop*, além de manifestações de religiosidade que se expandem apesar de toda a repressão sofrida e calam fundo em nós. Impossível ouvi-los ou senti-los com indiferença: despertam simpatias ou repulsas para além do *racional*. A *resistência* e a *resiliência*, marcas do Movimento Negro – nas suas várias expressões – em todo o continente americano, apenas começam a *desfazer* esses quinhentos anos de invisibilidades e equívocos.²²⁰

Durante muito tempo, já o sabemos, fomos acostumados a pensar em *uma* história universal, escrita, interpretada e narrada a partir de *um* ponto de vista, a partir do qual era também *lida*, moldando histórias locais e subalternizando culturas e subjetividades. Os paradigmas, as cosmologias, as visões de mundo são ferramentas

²¹⁷ “Cosmologias são teorias do mundo. Da ordem do mundo, do movimento no mundo, no espaço e no tempo, no qual a humanidade é apenas um dos muitos personagens em cena. Definem o lugar que ela ocupa no cenário total e expressam concepções que revelam a interdependência permanente e a reciprocidade constante nas trocas de energias e forças vitais” (Lopes da Silva, 1995, p.329).

²¹⁸ Ver a esse respeito Tramonte 2001a, 2001b; Bandeira, 1988; Souza, 1998; Silva, 1999; Camargo, 2002; Corte-Real, 2004.

²¹⁹ Tramonte, 1996, p.32ss.; 2001a, p. 26ss. Cristiana Tramonte é doutora em Ciências Humanas, professora da UFSC e integrante do núcleo MOVER.

²²⁰ Dentre os pouquíssimos avanços no sentido de desconstruir essa *invisibilização* podem ser citadas a Conferência de Durban, organizada pela ONU em 2001, *contra o racismo, a discriminação, a xenofobia e outras formas correlatas de intolerância* e, no Brasil, a Lei 10.639/03 que torna obrigatório, no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira.

para pensar, a partir do entendimento dos regimes de verdade que os produziram.²²¹ Como não concebo o pensamento desvinculado da vida, essas são também ferramentas para interpretar o mundo, para se posicionar, para agir, para *viver*.

Apesar da *versão* do colonizador ainda se manter hegemônica, não é difícil compreender a profunda influência das amas negras, com suas canções de ninar e brincadeiras. Mais ainda pelo hábito de contar histórias e pelo gosto no preparo das refeições. “*Inúmeros sinhozinhos e sinhazinhas cresceram ouvindo histórias exóticas de uma terra distante, além-mar, com mitos, histórias e lendas de seus povos e seus orixás [...] Nas idas e vindas da senzala, nos escassos tempos de descanso as diversas etnias africanas foram compulsoriamente tornando-se quase que um único referencial: o ser negro na diáspora*” (Camargo, 2002, p.32).²²²

Como de resto tod@s nós, fruto desses múltiplos *encontrosconfrontos*, as populações de periferia têm também características *diaspóricas* (Hall, 2003). Com raríssimas exceções, são famílias que já sofreram inúmeros *desenraizamentos*: saíram da *roça* em busca de melhores condições de estudo, saúde ou trabalho. Perderam suas terras com o desenvolvimento tecnológico no campo. Ou as terras da agricultura familiar eram tão pequenas e tão grande o número de filhos que alguns deles não tinham como continuar a se manter no campo.²²³ Cada nova mudança constituía relações que produziam outras subalternizações.

A opção ético-político-epistemológica pela desconstrução de subalternidades

Pensando nisso tudo, no decorrer das discussões travadas em sala-de-aula, pela turma do doutorado, no primeiro semestre de 2002, uma idéia começou a tomar forma, tornando-se como que *categoria central* para definição do meu projeto de tese:

²²¹ “A partir dos parâmetros da ciência moderna, as formas como aprendemos a pensar, para pensar, *excluem*” (Mello, 2003, p.83).

²²² Elzeni Camargo é Mestra em Educação.

²²³ Ver Canella, 2000, 2002, sobre as múltiplas migrações das famílias da Nova Esperança; ver também Paulilo, 1996, que fala dos múltiplos deslocamentos sofridos, muitas vezes a contragosto, pelas populações pobres do sul do país, por causa de “*guerras, recrutamentos, requisições de produtos, instabilidade de fronteiras, empresas de colonização e grileiros*” (p. 153).

a opção política pela *desconstrução de subalternidades*. Embora perceba agora que essa opção foi a marca de toda a minha militância e de toda a minha atuação como profissional da educação, nunca tinha chegado, até então, a explicitá-la nesses termos.

Ao falar em *subalternidades*, penso em *relações* que *produzem* hierarquizações ou subalternizações; em *histórias* que se inscrevem em corpos silenciados, tornados *dóceis*; em *rituais* onde se *fixa* a dominação (Foucault, 1979, p.25), não uma *dominação global, de uns sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social* (Foucault, 1979, p.181). Refiro-me, assim, à produção de *subjetividades* que se submetem e inferiorizam, porque – de tanto que esse discurso é *martelado* e os corpos disciplinados para se submeterem a esse *regime de verdade*²²⁴ – acabam por assimilar esses discursos e *assumir* a perspectiva do colonizador ou do opressor.

Paulo Freire traz à tona esta questão, retomada com ênfase por algumas perspectivas “pós-colonialistas” ou “pós-ocidentalistas”²²⁵, de autor@s da Índia, da África ou da América Latina, que entendem que essa é a condição das pessoas e sociedades do *Terceiro Mundo*, que tiveram suas *histórias* contadas a partir da perspectiva do colonizador, e assim foram acostumadas a se olhar e a se *constituir*. Neste sentido, não apenas os saberes populares – e as pessoas das classes populares – são subalternizados. Também – e quem sabe, principalmente – os saberes acadêmicos e todas as subjetividades terceiro-mundistas, individuais e coletivas, têm que ser des-subalternizadas.

Ao contrário do que foi postulado por teorias *revolucionárias*, dentre as quais o próprio marxismo, não entendo que o subalterno tenha, *a priori*, o primado da

²²⁴ Foucault (1979, p. 148) mostra como hospitais, manicômios, prisões, escolas cumpriram esse papel. Carvalho (1990, p. 10) fala no papel dos símbolos, alegorias, rituais e mitos na constituição de um *imaginário social*.

²²⁵ De acordo com pensadores críticos latino-americanos, enquanto o pós-moderno teria sido definido nos países centrais, o pós-colonialismo e o pós-ocidentalismo são referências das margens. O primeiro diz respeito mais especificamente às ex-colônias britânicas e o segundo, sugerido por Mignolo, se refere às antigas colônias ibéricas (Cf: Walter Mignolo, Catherine Walsh, Freya Schiwy, Santiago Castro-Gómez).

consciência e da ação política. Por outro lado, não considero tampouco que ele seja necessariamente um sujeito passivo, *hibridizado*²²⁶ por uma lógica cultural que se impõe de fora. Entendo-o como sujeito ativo, que tem suas formas de resistência, que negocia, *entra* nos jogos de poder, elaborando os caminhos de sua própria vida, com maior ou menor entendimento desses *jogos* em que se envolve a partir das situações que tramam seu dia-a-dia. Desconstruir subalternidades, então, pode significar aumentar a capacidade de *percepção* desses *jogos*, entendendo as *ambigüidades* e *ambivalências* vividas no cotidiano, ao mesmo tempo em que conseguindo *deslindar* as *tramas* da macro-política, que tecem seu contexto social mais amplo.²²⁷

Falar em *desconstrução*, remete ao entendimento proposto por Derrida,²²⁸ que não se refere à negação, superação, ou mesmo à simples inversão de termos, questões, situações ou relações. Refere-se, sim, ao questionamento das formas totalizantes e absolutizantes do pensamento hegemônico na modernidade ocidental. Na *desconstrução* existe uma disponibilidade para uma experiência de *descentramento*, de se sair das próprias *certezas* e das *verdades* construídas a partir do pensamento hegemônico. Para *desconstruir*, faz-se necessário levar ao extremo cada dicotomia, esgarçando os *paradoxos*.²²⁹ Significa propor a possibilidade da convivência com o paradoxo: a permanência na *fronteira*, naquilo que ele chama de

²²⁶ O termo *hibridismo* é entendido às vezes como *mistura* ou mestiçagem, que desconfigura, descaracteriza, '*tira a pureza do sangue*' e é subalternizante. Perlman se refere ao papel dessa concepção para a configuração do que ela denomina "*mito da marginalidade*" (1977, p.131). Já Homi Bhabha caracteriza como *híbrido* o que é fluido, deslizante, cambiável: "*o híbrido não é o espaço da síntese, mas da ambivalência*", "*de tradução e transvaloração de diferenças culturais*" (1992, p.347). Não é um espaço de fusão, mas um espaço liminar, de fronteira, o próprio fluxo em que se manifestam, interagem e produzem as *diferenças*, aproximando-se do que Bakhtin caracteriza como *polifônico* e o que Morin denomina *dialógico* (Azibei, 2003a, p.8).

²²⁷ Como afirma Foucault, "*não tenho de forma alguma a intenção de diminuir a importância e a eficácia do poder de Estado. Creio simplesmente que de tanto se insistir em seu papel, e em seu papel exclusivo, corre-se o risco de não dar conta de todos os mecanismos e efeitos de poder que não passam diretamente pelo aparelho de Estado, que muitas vezes o sustentam, o reproduzem, elevam sua eficácia ao máximo*" (1979, p.161).

²²⁸ Mesmo considerando, como lembra o Prof. Evandro Nascimento (Universidade Federal de Juiz de Fora), que "*o próprio Derrida jamais privilegiou o termo como signo máximo de sua obra*" (2004). E também, como ele mesmo afirmou em entrevista ao jornal Folha de São Paulo, "*não existe 'a' desconstrução: há muitas singularidades, pessoas diferentes, estilos e estratégias diversas (...). Por outro lado, ela não é apenas um discurso, e menos ainda um discurso acadêmico*" (Caderno "Mais", 27 de maio de 2001, p.14).

²²⁹ Paradoxo é aqui entendido como uma afirmação – aceita como verdadeira – mas que se opõe e questiona o sistema de entendimento em que se baseia. As proposições em confronto se encontram dentro de um contexto maior que as envolve e ressignifica. Ver a esse respeito Bateson, 1986, p.125ss.; Fleuri & Costa, 2001, p.66; Souza, 2002, p.239.

"*indecidibilidade*". Situar-se aí, nesse *entrelugar*, pode gerar estruturas fecundas, que abram brechas a *pensares e fazeres* outros, que *escapem* à dicotomia e possam "*substituir a noção de tradução pela de transformação*" (Derrida, 2001, p.26).

Como lembra Duque-Estrada,²³⁰ "*a desconstrução encoraja a pluralidade dos discursos, defendendo, assim, e também legitimando, pelo crivo de um pensamento rigoroso, não apenas a existência de mais de uma verdade e de uma interpretação, mas também o caráter disseminativo de outras e novas verdades*".²³¹ Mignolo fala na necessidade de, a partir da *diferença colonial*, pensar na *descolonização como complementar à desconstrução* (2003b, p.438). Ao afirmar que a desconstrução "*precisa ser descolonizada dos silêncios da história*" (2003b, p.435), encontrando as brechas onde "*das feridas das histórias, memórias e experiências coloniais emergem epistemologias liminares*" (2003b, p.66), o próprio Mignolo parece remeter ao que estou chamando *desconstrução de subalternidades*.

Desconstruir subalternidades, assim, não vai significar ignorá-las, negá-las e nem mesmo parar na simples inversão das posições, transformando o antigo dominado em dominador ou vice-versa. Parar nessa inversão é, ainda, "*operar no terreno e no interior do sistema desconstruído*" (Derrida, 2001, p.48). Desconstruir a relação de subalternidade é transformá-la em *relação de reciprocidade*, não como um pacífico, conciliador e amorfo face a face, mas como a *potenciação dos paradoxos*, das contradições, *explodindo* na construção de significados e processos de subjetivação diversos dos habituais, porque *plurais, polissêmicos* – implicando muitas vezes a *transgressão*, ou *subversão*, significada como crítica e mudança de *modos* de entendimento e ação. Essa transgressão, em geral, pode significar introduzir – ou

²³⁰ Paulo César Duque-Estrada é professor da PUC-Rio.

²³¹ Disponível em: http://www.puc-rio.br/noticias/editorapucRio/autores/autores_entrevistas.html. Acesso em 30jan2005.

perceber – o *inusitado*, o inesperado em nossas ações e reações, levando à reflexão e à tomada de posição, pelo *des-locamento* de significados enrijecidos, cristalizados.²³²

Pensar em *desconstrução de subalternidades* é e não é (ao mesmo tempo) o mesmo que pensar em alternativas de *emancipação*. Em primeiro lugar porque este termo tem sido usado em tantos sentidos, com tantas intencionalidades teóricas e políticas, que fica difícil *imaginar uma possibilidade diferente* a partir dele.²³³ Depois, porque assumo a sugestão de Guha, Spivak, Rodriguez²³⁴ e outr@s autor@s que têm se proposto o desafio de pensar “*o ponto de vista dos subalternos*”,²³⁵ que é o “*pensar pelo avesso*”, lembrando que, da perspectiva da complexidade, o *avesso* não é o oposto do *direito*, mas o seu complemento, que ao mesmo tempo decorre dele e o faz ser o que é. *Pensar pelo avesso* remete à proposição de Benjamin²³⁶ de “*pentear a história a contrapelo*” (1987; 1991, p.157).

Ao longo da História, a utopia de emancipação, ou da *libertação*, como se prefere falar nas fronteiras *externas* da *modernidadecolonialidade* ocidental, tem sido o grande horizonte de grandes religiões, de amplos projetos sociais, como também o móvel da construção de grandes impérios e dos massacres mais aterradores. Tomando como horizonte histórico os últimos quinhentos anos – já que é essa a escolha no âmbito deste trabalho – a emancipação – e o domínio – têm caminhado lado a lado como os grandes motivadores do que se convencionou chamar de projeto

²³² Quando, por exemplo, Makarenko, educador ucraniano, perde a paciência e esbofeteia um dos jovens que estão sob sua responsabilidade na Colônia Gorki e então as coisas *começam a andar bem*, aí *um paradoxo se esgarça*. Ver Makarenko, 1986, p.14; Bernet, 2003.

²³³ Mignolo diz que “*emancipação é o termo usado dentro das fronteiras internas do sistema mundial colonial / moderno*” (2003b, p. 28).

²³⁴ Ileana Rodriguez, escritora nicaragüense, professora associada ao departamento de línguas da Universidade do Estado de Ohio (EUA).

²³⁵ Embora os Grupos de Estudos da Subalternidade muitas vezes idealizem esse “*ponto de vista do subalterno*” idealização essa da qual não compartilho, o *movimento* de “*pensar pelo avesso*” ou “*pentear a história a contrapelo*” tem sido instigante em nossas reuniões de grupo para nos fazer buscar “*o ponto de vista do outro*” e encontrar “*histórias e linguagens antes silenciadas ou desconsideradas*”.

²³⁶ Walter Benjamin, judeu-alemão nascido em Berlim em 1892. Teve seus primeiros textos publicados em 1910, tornando-se, em 1914, presidente da União Livre dos Estudantes. Conheceu Brecht em 1928. Em 1933, com a ascensão do nazismo, asila-se em Paris. Em 1940, com a invasão da França, consegue um visto de saída para os Estados Unidos. Preso pelas tropas franquistas na fronteira espanhola, suicida-se, em 22 de setembro.

da modernidade (que, já o vimos, silenciou seu complemento, sua *outra face*, a *colonialidade*).

Como bem lembra Wallerstein, até ser posta em causa pela Revolução Francesa, a proposta da modernidade parecia não dissociar “*a modernidade da tecnologia* (domínio da natureza) e *a modernidade da libertação*” (2002, p.136). Na esteira dessa pretendida identificação, desenvolveram-se vários projetos emancipatórios que acabaram por de fato excluir, neste limiar de milênio, quase dois terços da humanidade, seja das benesses da tecnologia, seja das promessas de libertação.

Pensando nas perspectivas de emancipação geradas pela modernidade ocidental, pode-se colocar em primeiro lugar os ideais iluministas da libertação da razão contra as trevas do irracionalismo medieval, que também pode ser pensada como *o desencantamento do mundo*. Esta foi a base da doutrina liberal, que deu sustentação ao desenvolvimento do capitalismo – e ao surgimento do liberalismo enquanto *ideologia* (Wallerstein, 2002, p.137)²³⁷ e que sustentou – também – o silenciamento da *colonialidade*. À medida que foi se tornando mais evidente o comprometimento dos liberais com a *modernidade da tecnologia* e seu pouco apreço pela *modernidade da libertação*, foram ganhando terreno as propostas que resultaram no surgimento do socialismo como projeto político e como *ideologia*.

Formulada por Marx como libertação de toda a sociedade – e de toda a humanidade – a partir da emancipação da classe trabalhadora – tornou-se, na prática, num capitalismo de Estado que acabou por comprometer tanto a modernidade da

²³⁷ Wallerstein denomina *ideologias* às “*estratégias políticas de longo prazo para lidar com as novas crenças na normalidade da mudança política e na soberania moral do povo* (2002, p.137). Continua explicando que surgiram três *ideologias* principais: “*a primeira foi o conservadorismo, a ideologia daqueles mais atemorizados com as novas idéias e que as achavam moralmente erradas* (*idem*); a segunda foi o liberalismo: “*doutrina daqueles que procuravam conseguir o pleno desenvolvimento da modernidade metodicamente, minimizando as rupturas abruptas e maximizando a manipulação controlada* (p.138); a terceira foi o socialismo: “*desconfiavam [os socialistas] da reforma feita de cima para baixo e tinham impaciência pelos plenos benefícios da modernidade* (*idem*).

tecnologia quanto a modernidade da libertação.²³⁸ Além disso, todas essas *idéias*, pelo próprio espaço geopolítico em que foram formuladas, ficaram marcadas por uma forte conotação eurocêntrica, em que o racismo e a exclusão do diferente – seja pela desqualificação, seja pela exotização – estiveram, como vimos anteriormente, no centro da formulação e implementação das políticas e das formulações teóricas – e no estabelecimento das *políticas de verdade*. Essa situação não se alterou nem mesmo quando Estados Unidos e União Soviética disputaram e ganharam da Alemanha a hegemonia no sistema internacional (Wallerstein, 2002, p.143).

Impregnadas desde sua origem por esse imaginário, as próprias ciências sociais projetaram a idéia de uma Europa *"asséptica e autogerada, formada historicamente sem qualquer contato com outras culturas"* (Castro-Gómez, 1998).²³⁹ No bojo, porém, dessas disputas macro políticas, a possibilidade de ingresso nas Academias de filhos das classes trabalhadoras e o processo de independência de antigas colônias, explicitaram e enfatizaram as ambivalências decorrentes *"do acesso simultâneo às culturas subalternas e à cultura erudita"* (*idem*).

Boaventura de Souza Santos lembra que *"a emancipação é tão relacional como o poder contra o qual se insurge"*. E continua:

Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas (2002, p.269).

As ambigüidades e contradições de todas as propostas emancipatórias fazem com que se torne cada vez mais fundamental repensar o valor de cada localização teórica, em suas dimensões ética e política, ou seja, a condição que emerge do ato de pensar a teoria a partir de determinada localidade geopolítica, através da relação –

²³⁸ Entre outros fatores, porque seguidores de Marx ignoraram o que ele mesmo afirma no Manifesto: *"Será preciso grande perspicácia para compreender que as idéias, as noções e as concepções, numa palavra, que a consciência do homem se modifica com toda mudança sobrevinda em suas condições de vida, em suas relações sociais, em sua existência social?"* (s/d, v.I, p.36). A esse respeito Wallerstein afirma: *"o que morreu é o marxismo como teoria da modernidade, o marxismo-leninismo como estratégia reformista; o que ainda não morreu é o marxismo como crítica da modernidade e da sua manifestação histórica, a economia internacional capitalista"* (2002, p.223).

²³⁹ Santiago Castro-Gómez é Professor de filosofia na Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia).

construída – entre localização de sujeito, mediação de códigos e relação de contextos. Todas as propostas e posturas emancipatórias que temos conhecido, originalmente com grande significado político, acabam por se esvaziar, transformando-se em meros rótulos ou discursos, afastando-se das propostas políticas de que se originaram. Diz Morin que *nenhum pensamento ou postura crítica se sustenta como tal se não se critica a si mesma* (2000). Nesta situação, tende a tornar-se mais uma doutrina ou pretensa *verdade absoluta*, como aquelas mesmas que começou por criticar.

Ao mesmo tempo, "*estabelecer conexões epistemológicas entre o lugar geocultural e a produção teórica*" (Mignolo, 1996, p. 119), não pode significar cair em qualquer tipo de determinismo ontológico que postule uma equivalência natural, dada (fixa porque não construída) entre lugar, experiência, discurso e verdade. A busca de outras perspectivas, nunca é demais reafirmar, *pode* abrir outras possibilidades de entendimento e ação, embora não signifique nenhuma *garantia* de mudança efetiva das relações sociais ou das políticas de verdade.

No Brasil, essa proposta que estou chamando de *desconstrução de subalternidades* encontra uma forma de expressão (entre outras, como as oriundas da Teologia da Libertação ou decorrentes dos chamados *novos movimentos sociais*), em experiências desenvolvidas a partir da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, reencontrada pelo próprio autor, trinta anos depois, como Pedagogia da Esperança.

Tendo como interlocutores, dentre outros, Aimé Césaire que, desde meados do século XX, denuncia o processo de desumanização que arrancou milhões de seres humanos de seus deuses e de sua terra, de seus hábitos, de sua vida, de sua sabedoria e Frantz Fanon,²⁴⁰ que buscou sistematizar a alienação a partir de uma análise psiquiátrica das funções e dos efeitos do racismo, mostrando a discriminação racial como base de toda instituição colonial, introduzindo o conflito no próprio ser do colonizado, Paulo Freire faz uma crítica das concepções de educação por ele chamadas

²⁴⁰ Césaire e Fanon são pensadores martinicanos, também citados por Moreira, 2001, p.29.

de bancárias, ou domesticadoras, propondo uma metodologia dialógica de investigação e ação, que pudesse possibilitar a desconstrução do silêncio e da subalternidade a que foram relegados os oprimidos, "*hospedeiros, sem ter sido consultados, dos opressores*" (1977, p.32; 1992, p.19).

Elogiada ou desqualificada, essa proposta foi muitas vezes esvaziada, reduzida a um *método*, a uma receita, mágica ou perversa. Nem uma nem outra atitude possibilita o efetivo desenvolvimento do que Freire entende por *dialogicidade*, que implica confiança na capacidade do outro, polifonia, reciprocidade, autocrítica (1977, p.92-102). Assim, podemos dizer da *desconstrução de subalternidades* o que Freire disse da liberdade: não se trata de "*uma categoria metafísica*", mas de "*algo que se está criando e recriando historicamente*" (Freire & Guimarães, 2003, p.31). Este entendimento implica numa *outra perspectiva epistemológica e política*, que não opera por oposições e exclusões, mas pela *busca e explicitação das conexões* (Bateson, 1986).

Entendendo que "*o poder funciona e se exerce em rede*" (Foucault, 1979, p. 183), desconstruir subalternidades pode significar, ainda, identificar as *emergências* de relações que ativem outros dispositivos, produzindo outros *processos de subjetivação*, provocando outros *deslocamentos*²⁴¹ e outros *regimes de verdade*.²⁴² A desconstrução não é neutra: ela *intervém* (Derrida, 2001, p.117). Nesse sentido vimos buscando trabalhar com os conceitos, como propõe o próprio Derrida, como *alavancas de intervenção* (2001, p.79), a partir da proposta de *ensinopesquisaextensão* desenvolvida com a comunidade Nova Esperança, no Programa Entrelaços do Saber.

²⁴¹ Liv Sovik explica: *Deslocamento é a imagem que Hall faz da relação da cultura com estruturas sociais de poder; pode-se fazer pressões, através de políticas culturais, em uma "guerra de posições", mas a absorção dessas pressões pelas relações hegemônicas de poder faz com que a pressão resulte não em transformação, mas em deslocamento; da nova posição fazem-se novas pressões* (2003, p.12).

²⁴² "*A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa*" (Foucault, 1979, p.241).

Desconstruir subalternidades implica, então, em primeiro lugar, num reconhecimento de que, na cultura ocidental moderna, toda dicotomia traz implícita uma *hierarquização*: ao pensar em homem/mulher, branco/negro, escrito/oral, ocidente/oriente, quase automaticamente se associa um privilegiamento do primeiro termo em detrimento do segundo. Em segundo lugar, a desconstrução implica num *esgarçamento dos paradoxos*: levar ao extremo cada dicotomia e mostrar que, no limite, ela é *falsa*,²⁴³ porque construída como *universal* e *natural* a partir de concepções e histórias locais: datadas e situadas. *Re-criada a partir do pensamento liminar*, ou da *diferença colonial*, pode ser uma forma de se *esgarçar* o que Bourdieu²⁴⁴ denomina “*o paradoxo da doxa: o fato de que a ordem do mundo, tal como está, com seus sentidos únicos e seus sentidos proibidos[...] seja grosso modo respeitada*” (1999, p.7). E ele continua:

...ou, o que é ainda mais surpreendente, que a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças perpetue-se apesar de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais (*idem*).

Boaventura de Souza Santos propõe “*ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua por intermédio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé em uma cultura e outro em outra. Nisto reside seu caráter diatópico*” (2003, p.444). Mignolo fala na “*dupla consciência*”:

A dupla consciência, dupla crítica, uma outra língua, um outro pensamento [...] tornam-se categorias necessárias para eliminar a subalternização do conhecimento e para procurar formas de pensamento além das categorias do pensamento ocidental (Mignolo, 2003b, p.439).

²⁴³ Por exemplo, Judith Butler, feminista norte-americana, critica em seus trabalhos a dicotomia masculino-feminino e o fato de que todo mundo deve caber dentro de uma categoria ou outra. Acontece, porém, que 10% da população mundial não é – pelos cromossomos sexuais – nem *homem* nem *mulher*. São pessoas que parecem ser homens, mas têm cromossomos XX (próprios da mulher). Ou parecem mulheres, mas têm cromossomos XY (próprios do homem). Ou apresentam outras combinações pouco conhecidas de cromossomos: XXY, XYY, XXX... Da mesma forma, muitas culturas não-ocidentais não apresentam esta dicotomia sexual. Há sete gêneros entre os Navajos, só para citar um caso. Assim, a dicotomia homem/mulher, talvez entendida como a mais essencial da cultura ocidental, é *falsa*. Sobre a maior semelhança do que diferença entre os cromossomos XX e XY, ver também <http://www.ajc.pt/ciencia/n13/abrir.php3>.

²⁴⁴ Pierre Bourdieu (1930-2002). Pensador francês, em fins de 2001 redigiu seu *Esboço de auto-análise*, repensando toda sua formação, marcada pelo êxito escolar e pela origem humilde: seu pai era carteiro num remoto povoado do sudoeste da França. “*Compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez*” (Bourdieu, 2005, p.40).

Um texto é uma *ação* teórica, política, epistemológica. Pautar esta *ação* pela escolha da *desconstrução das subalternidades* significa não só a transparência do texto – manter os andaimes (Azibeiro, 2002a, p.23), mas a *descrição densa* (Geertz, 1989, p.15ss.) dos contextos e das relações que o geraram e das que foram *tecidas* a partir da pesquisa. Não se trata – mais uma vez – de encontrar outros meios de *estudar* o subalterno, mesmo colocando-o como interlocutor ou ator social privilegiado, mas de *inventar outras relações* com os *sujeitos* que sempre foram tratados como objetos de estudo,²⁴⁵ colocando *posicionamentos, localizações e memória* como eixos do debate político-epistemológico, do qual emerge a possibilidade de *outras ações* educativas e outros *processos de subjetivação*, sem nenhuma *garantia* de mudança, mas como *possibilidades* de outras *reinscrições*, outras *tessituras*, que *ativem a pluralidade e a multivocalidade*.

Entendo, como Brandão,²⁴⁶ que "*só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, quando através de um envolvimento – em alguns casos um comprometimento – pessoal entre o pesquisador e aquilo ou aquele, que ele investiga*" e que "*em boa medida, a lógica, a técnica e a estratégia de uma pesquisa de campo dependem tanto de pressupostos teóricos quanto da maneira como o pesquisador se coloca na pesquisa e, a partir daí, constitui simbolicamente o outro que investiga*" (1984, p.8).

Ele continua:

Não é propriamente um método objetivo de trabalho científico que determina *a priori* a qualidade da relação entre os pólos da pesquisa, mas, ao contrário, com frequência, é a intenção premeditada, ou a evidência realizada de uma relação pessoal e/ou política estabelecida, ou a estabelecer, que sugere a escolha dos modos concretos de realização do trabalho de pensar a pesquisa (*idem*).

²⁴⁵ Esse *movimento* vai na mesma direção do proposto por Groh, de enfrentar a dificuldade de compreender as práticas das culturas e grupos populares, "*que também interpretam e refletem sobre a realidade como processo de produção do conhecimento*" (1998, p.20).

²⁴⁶ Ver a respeito desse envolvimento também Bandeira, 1988; p.26-29; Martins [Pedro], 1995, p.11. Também José de Souza Martins, indagado porque mantinha o contato com o mesmo grupo, há tanto tempo, explicou: "*a pesquisa 'não fechou' ainda, não consigo explicar o conjunto do processo. Há coisas que estou acompanhando desde o início, que começaram a acontecer e ainda não acabaram de acontecer. Fatos assim afetam não só o nosso trabalho de pesquisadores. Afetam também o trabalho do líder e do educador*" (1993, p.37).

Assim se fizeram, a partir da relação estabelecida com a Comunidade Nova Esperança, as escolhas que orientaram a *aventura* representada pelo trabalho e pela pesquisa aqui relatados. Entendendo que “a *originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar*” (Costa, 2002, p.152), escolhi orientar o meu olhar pela opção pela *desconstrução das subalternidades* não como forma de encontrar outra verdade absoluta, nunca é demais repetir, mas como a possibilidade da emergência de *um outro movimento* epistemológico, que possibilitasse uma perspectiva plurifocal e uma relação educativa *intercultural*.

Olhar que considera as pessoas e comunidades de periferia a partir da *intensidade*, não da carência (Azibeiro, 2001c, 2003b, 2005).²⁴⁷ *Intensidade*, entendida como *paixão*, como energia vital, que dá ou não o tesão para viver, para manter-se no grupo, para enfrentar os riscos, para combater o desânimo e o cansaço – ou o esgotamento – a que particularmente essas pessoas e comunidades estão expostas pelo ritmo de vida que são obrigadas cotidianamente a enfrentar. É a “*urgência por viver*” a que se refere Arroyo (2004, p.128). Essa mudança de perspectiva – não olhar as pessoas das comunidades de periferia a partir de suas carências, mas encontrá-las a partir da *intensidade* – e *intensificação* – de seus sonhos e desejos – foi um dos mobilizadores da busca de outros referenciais para a pesquisa e para a formação de educador@s, que levassem em conta a multiplicidade de culturas que caracteriza o público das comunidades e escolas onde estamos atuando.

Ao invés de me colocar *na janela* e olhar à distância, busquei um *envolvimento* que me permitisse ficar *encharcada da realidade*, percebendo com todos os sentidos as situações e questões trabalhadas. Como afirma Kandinsky:

Se observamos a rua através da janela, seus barulhos são atenuados, seus movimentos são fantasmagóricos e a própria rua, por causa do vidro transparente, mas duro e rígido, parece um ser isolado palpitando num “além”.

²⁴⁷ Ver a esse respeito Saidón, 1991; Valla 1998a, p.197-8; Fantin, 2005, p.27ss. Essa *intensidade* remete ao *prazer*, como trabalhado em Azibeiro, 2002a, p.92ss.

Mas abramos as portas: saímos desse isolamento, participamos desse ser, tornamo-nos ativos nele e vivemos sua pulsação por todos os nossos sentidos (1997, p.9).²⁴⁸

A *terra sem males* nunca significou a ausência de tensões, contradições ou dificuldades. *Essa* foi uma *explicação* que prevaleceu para *provar* a ignorância, a ingenuidade e o primitivismo dos povos que empreendiam essa busca. *Deslocar* essa explicação pode produzir outros efeitos de verdade, outras formas de entendimento das vozes, histórias e culturas dos grupos populares.

Com a ajuda de Martins agora sabemos que *a crise de interpretação é nossa*, pesquisadores e pesquisadoras que íamos, e muitos continuam a ir, a campo tão cheios de certezas que me parecem, hoje, inimigas da pesquisa séria, pois quem tem certezas não tem boas razões para fazer pesquisa. Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência do nosso *ainda não saber* é que nos convida a investigar e, investigando, podermos aprender algo que antes não sabíamos (Moreira, 2001, p.16).²⁴⁹

Ou, como lembra Garcia:

Tendo rompido as fronteiras disciplinares que, se respeitadas, dividem o real em domínios diferentes e fechados, vamos fazendo incursões transversais em busca de novos diálogos, de férteis negociações, entrelugares de traduções, que nos permitem ver o que antes não éramos capazes de ver, apenas por não conseguirmos compreender (2003a, p.207).

E ainda Corazza:

Somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações (1996, p.112).

Diferentes enfoques, várias perspectivas teórico-metodológicas, mas a mesma insatisfação com o já-posto, com o sempre repetido, e com qualquer absolutização de um ponto-de-vista, de um único modo de entender. No entanto, a mesma vontade de uma investigação séria e de um *rigor flexível* (Garcia, 2003a, p.200; Esteban, 2003b, p.211). Rigor, nunca uma nova rigidez (Fleuri, 2002a, p.13), nem um outro *engessamento* de abordagens e saberes, gestando *outras possibilidades de recriar o já pensado* (Sousa, 2002, p.58).²⁵⁰

²⁴⁸ Nascido em 1866 em Moscou e falecido em Neully-sur-Seine em 1944, Wassily Kandinsky publicou em Munique, em fins de 1911, o primeiro grande manifesto da arte abstrata. Paralelamente a uma obra pictórica, gráfica, poética e cenográfica de grande importância, empreendeu durante toda a sua vida uma pesquisa teórica que o levou também a ensinar nos Vkhutemas e na Bauhaus, importantes centros de pesquisa e ensino do campo das artes.

²⁴⁹ Antonio Flávio Barbosa Moreira é doutor em educação, professor da UFRJ.

²⁵⁰ Ana Maria Borges de Sousa, a Ana Baiana, como é carinhosamente tratada por tod@s que a conhecem, é doutora em Educação e professora do CED-UFSC.



O Programa Entrelaços do Saber como *locus* de enunciação

*Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*²⁵¹

Não são os começos nem os fins que contam, mas o meio.

*As coisas e os pensamentos crescem ou aumentam pelo meio, e é aí onde é preciso instalar-se, é sempre aí que isso se dobra.*²⁵²



Falo a partir do

Programa. Aí, colocada em seu *meio*. Para que se torne possível compreender em que contexto emergiu o entendimento do *pensamento liminar* e a *opção pela desconstrução de subalternidades*, de que venho falando, faz-se necessária uma *apresentação* do Entrelaços do Saber: o *chão* empírico em que me movo, o *locus* em que vem se *tecendo* este meu *saber de experiência feito*. Este é mais um *retalho* que vai constituir este *fluxo*.

Quando pedimos para Edmar²⁵³ pensar uma logomarca para o Entrelaços, ele quis primeiro conversar com professor@s, bolsistas e morador@s das comunidades

²⁵¹ Guimarães Rosa (1976, p.52).

²⁵² Gilles Deleuze (1992, p.200).

²⁵³ Edmar Brusque, acadêmico do curso de Design (CEART-UDESC), bolsista na DAPE-FAED (Direção Assistente de Pesquisa e Extensão, Centro de Ciências da Educação – FAED-UDESC) durante o ano de 2004. De sua autoria são a **imagem** acima e a **logomarca** do Programa.

que vinham participando dos vários projetos e oficinas. Então apresentou-nos a imagem acima, como a que o inspiraria para criar a solicitada logomarca. Ao indagarmos o porquê, explicou: “*Por tudo o que ouvi vocês dizerem, o que me veio à cabeça foi isso. A inflorescência tomada em mãos com cuidado, soprada; e se espalhando, brotando outros projetos, chegando a outras pessoas e comunidades*”.²⁵⁴

Se num primeiro momento essa *marca* me pareceu estranha, porque eu gostava de pensar no Programa como um *rizoma*,²⁵⁵ depois da explicação a imagem se tornou simpática e bastante próxima ao próprio entendimento que eu tinha de *rizoma*, que se estende em várias direções e pode brotar a partir de qualquer ponto – sempre no *meio* (Deleuze & Guattari, 1995, p.32-3). O Programa não nasceu pronto, nem foi *planejado* para depois ser executado. Foi uma *tessitura* diuturnamente *tramada*, a partir do previsto, mas, muito, também, a partir de irmos tomando contato com o cotidiano,²⁵⁶ com o mundo vivido, com os *significados*, as *intensidades* de todas essas pessoas – da comunidade e da universidade – que dele vêm participando, a partir dos *desafios* colocados pelas situações vividas.

Não *represento* o Programa, não falo em seu nome, nem por ele, mas *a partir* dele. Ele é meu *locus* de enunciação e constituidor de minha forma específica de contato com a comunidade e do desenvolvimento desta pesquisa. É a *perspectiva a partir da qual* falo, de acordo com o expresso por Mignolo (2003b, p.217): não

²⁵⁴ Anotações de campo da autora, 20ago2004.

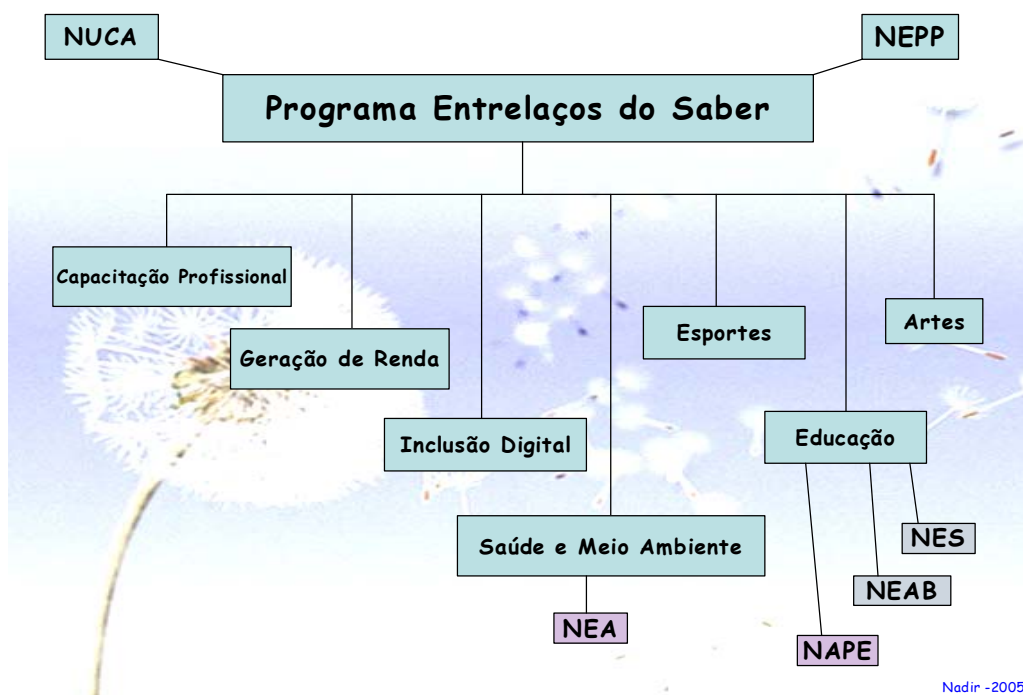
²⁵⁵ Rizoma, em botânica, é o caule-raiz horizontal que brota e se dissemina a partir das *gemas*, dos *olhos* disseminados por toda a sua superfície. Caracteriza-se por não ter um único centro, um único ponto-de-apoio. Por isso Deleuze e Guattari o escolheram como imagem de sua forma de pensar e escrever. “*O rizoma, nele mesmo, tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos [...] Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais [...] As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes*” (Deleuze & Guattari, 1995, p.15-6). “*O rizoma constitui uma rede; com ele se quebra a idéia – própria da árvore – de ordem e de hierarquia. Mas, diferentemente de outros tipos de redes, o rizoma não é simétrico, é heterogêneo, visto que as conexões se fazem por acaso [...] Os pontos de um rizoma não são fixos, deslocam-se, formando linhas, ‘linhas de fuga’ ou de ‘desterritorialização’. O Rizoma funciona por descentralizações em diferentes dimensões[...] Não se preocupa com origens (ou raízes)*” (Jacques, 2001, p.132). “*No conceito de rizoma, a questão principal é o movimento*” (*idem*, p.133). Paola Berenstein Jacques é arquiteta-urbanista, doutora em História da Arte e pesquisadora associada ao PROURB-FAU-UFRJ.

²⁵⁶ O cotidiano é o *espaçotempo* onde a vida acontece, onde se dá a “*proliferação disseminada*” de criações anônimas e “*perecíveis*” que irrompem com vivacidade e não se capitalizam [...] O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada [...] Sua “*fabricação*” é uma produção e uma poética. Lugar da pessoa ordinária, do herói comum, da personagem disseminada, do caminhante inumerável (De Certeau, 1994, p.13-57).

representar o outro, não falar por ele: experimentar novos lugares a partir dos quais falar – palavra que já se constitua, ela mesma, numa *intervenção* que suscite posicionamentos críticos.

O Entrelaços do Saber foi criado como Projeto de Extensão em 1987. Groh²⁵⁷ refere-se à sua origem como resultante de uma *rede* que tinha como objetivo “*ampliar as reflexões com as comunidades, possibilitando a leitura de suas práticas em diversos campos: social, cultural, político e econômico, associando-as às questões mais globais da análise e do conhecimento humano*” (1998, p.132). Também Perassa se refere à constituição dessa rede (2005, p.18).

Alguns diagramas elaborados por mim para apresentação do Entrelaços em 2004, re-feitos em 2005 a partir de mudanças já ocorridas, podem ajudar na sua visualização.

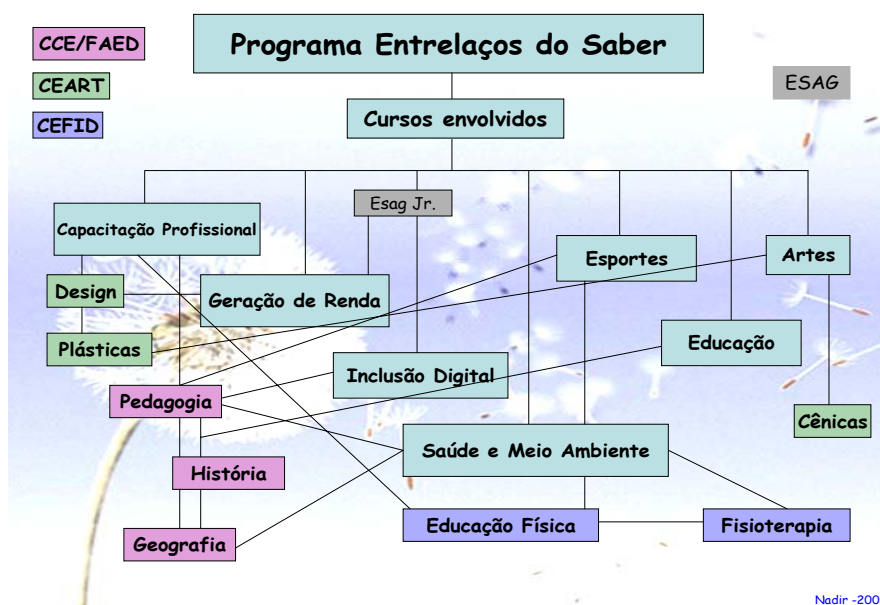


Nadir -2005

Programa Entrelaços do Saber 1

²⁵⁷ Padre Vilson Groh é mestre em Educação e coordenador do Centro Cultural Escrava Anastácia, Ong credenciada como âncora do Consórcio Social da Juventude em Florianópolis (cf. <http://www.aroeirafioripa.org.br/>). Coordena também o CEDEP, que teve papel importante na assessoria ao Movimento Sem Teto e às comunidades que dele participaram. Ver Groh, 1994, p.122ss.

Mesmo tendo surgido como um projeto de extensão, ao final de 2003 a quantidade de *oficinas* desenvolvidas acabou por dar-lhe as características e dimensões do que então se considerava um *Programa*.²⁵⁸ O diagrama anterior mostra os núcleos envolvidos e as áreas de atuação dos vários projetos. O NEPP – Núcleo de Estudos em Políticas Públicas e o NUCA – Núcleo da Criança e do Adolescente, ambos do Centro de Ciências da Educação (FAED) da UDESC deram origem ao Programa. O NES – Núcleo de Estudos da Sexualidade e o NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros tornaram-se parceiros no desenvolvimento de oficinas de sexualidade e no pré-vestibular comunitário, respectivamente. Posteriormente, a partir de 2005, o NEA – Núcleo de Estudos Ambientais também assumiu parcerias em atividades educativas, bem como o NAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico, que passou a se envolver, com o Entrelaços, em projetos de alfabetização de jovens e adultos e de “elevação da escolaridade”.²⁵⁹



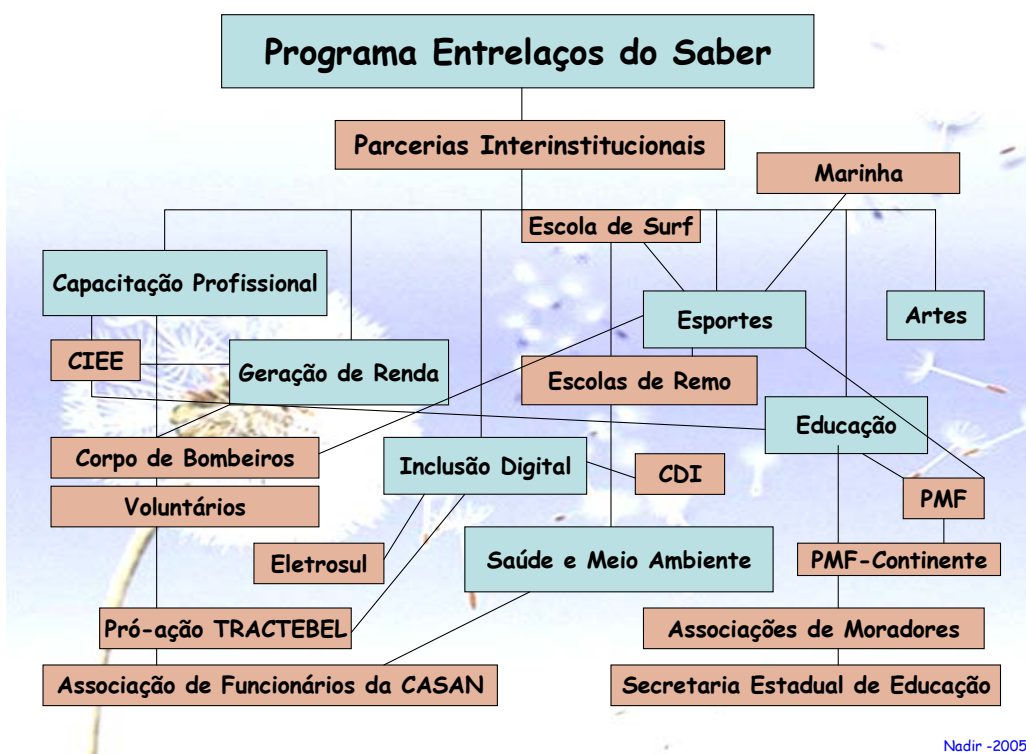
Programa Entrelaços do Saber 2

²⁵⁸ A Minuta da Resolução que define a Política de Extensão da UDESC, em processo de aprovação nos Colegiados superiores, caracteriza um Programa como um “conjunto de ações extensionistas, de natureza educativa, artística, cultural, científica ou técnica. Deverão contemplar a interdisciplinaridade, o princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão e contribuir para o desenvolvimento da ciência e bem estar social”.

²⁵⁹ Esse termo começou a aparecer com frequência em propostas e programas do Governo Federal que têm por objetivos a *capacitação profissional* e a *inclusão social*. Ver a esse respeito, por exemplo, o boletim Em Questão, de julho de 2003, disponível em <http://www.brasil.gov.br/emquestao/eq45.htm>.

O diagrama acima mostra o envolvimento dos diversos cursos da UDESC com as atividades desenvolvidas: no Centro de Ciências da Educação (CCE/FAED) há o envolvimento dos cursos de Pedagogia, História e Geografia. Em alguns momentos, professor@s do curso de Biblioteconomia já esboçaram um desejo de aproximação, mas essa parceria ainda não chegou a se efetivar. No Centro de Artes (CEART), o envolvimento maior é dos cursos de Artes Plásticas e Cênicas. O Design, a Moda e a Música têm tido participações esporádicas. No Centro de Educação Física (CEFID) há envolvimento de alunos dos cursos de Educação Física e Fisioterapia. Na ESAG (Escola Superior de Administração e Gerência) há um projeto de assessoria da ESAG Jr., *empresa junior* da ESAG,²⁶⁰ já aprovado para ter início em janeiro de 2006.

O diagrama a seguir busca dar uma idéia dos envolvimento interinstitucionais:



Nadir -2005

Programa Entrelaços do Saber 3

²⁶⁰ Fundada em 1993, a partir da iniciativa de alguns estudantes e professores, com o objetivo de "proporcionar aos alunos a oportunidade de colocar em prática as teorias de administração e negócios" (folder de apresentação).

Esses gráficos podem ajudar a dar uma idéia das dimensões tomadas pelo Entrelaços. Mas é necessário sempre ter presente que expressam apenas a institucionalidade de um Programa que se constrói e se expande numa universidade. Mas que só tem sentido na relação com as comunidades. Assim, sua realidade cotidiana e a teia de relações estabelecidas têm uma configuração muito mais *rizomática, labiríntica*, por isso mesmo muito mais difícil de ser *representada* ou mesmo apreendida na complexidade de seus fluxos. Para chegar a ter essa configuração, um longo caminho foi percorrido. De 1987, quando foi criado, até 1997, as atividades, definidas e preparadas pel@s professor@s, *com*²⁶¹ lideranças de movimentos sociais, destinavam-se ao conjunto das comunidades de periferia da Grande Florianópolis. Cada atividade contava, assim, com a participação de *representantes* de cada uma dessas comunidades, a maior parte del@s conhecid@s por terem integrado o Movimento Sem Teto.²⁶²

A partir de meados da década de 1990, essa metodologia começou a se mostrar inadequada, já que um esforço muito grande era despendido e dispersado, não havendo praticamente qualquer incidência na vida ou nas relações estabelecidas em qualquer uma das comunidades. Além disso, sentia-se grande dificuldade em mobilizar as pessoas moradoras das periferias para participar das atividades propostas pela universidade. As explicações mais imediatas ressaltavam a *crise* nos movimentos sociais e a desmobilização generalizada dos setores populares. Outras destacavam a falta de apoio institucional aos projetos, que tinham sua continuidade garantida ou comprometida de acordo com a disposição – ou não – das chamadas assessorias, de assumirem essa tarefa como militância. Todas essas análises eram produzidas no

²⁶¹ Textos e relatórios escritos sobre o então *projeto* de extensão destacam a importância do fazer *com*, ao invés de fazer *por* ou fazer *para*, demonstrando uma opção por uma metodologia *freireana*. Hoje complementamos essa opção pelo “pensar e fazer *a partir de*”, como explicitado ao longo deste trabalho. Cf. Relatórios de Atividades de Extensão, *Entrelaços do Saber: educação popular nas periferias*. FAED-UDESC, 1988-1997.

²⁶² O Movimento Sem Teto constituiu-se em Florianópolis a partir de uma articulação com o *Movimento dos Sem Terra* e com *movimentos de luta pela moradia* que aconteciam em outros estados e buscavam uma articulação nacional, além de intercâmbios com outros países latino-americanos, particularmente o Uruguai. Ver a esse respeito Auras, 1991; Canella, 1992; 2000; Franzoni, 1993; Peres, 1994; Fantin, 1997; Silva, 1997; Groh, 1998.

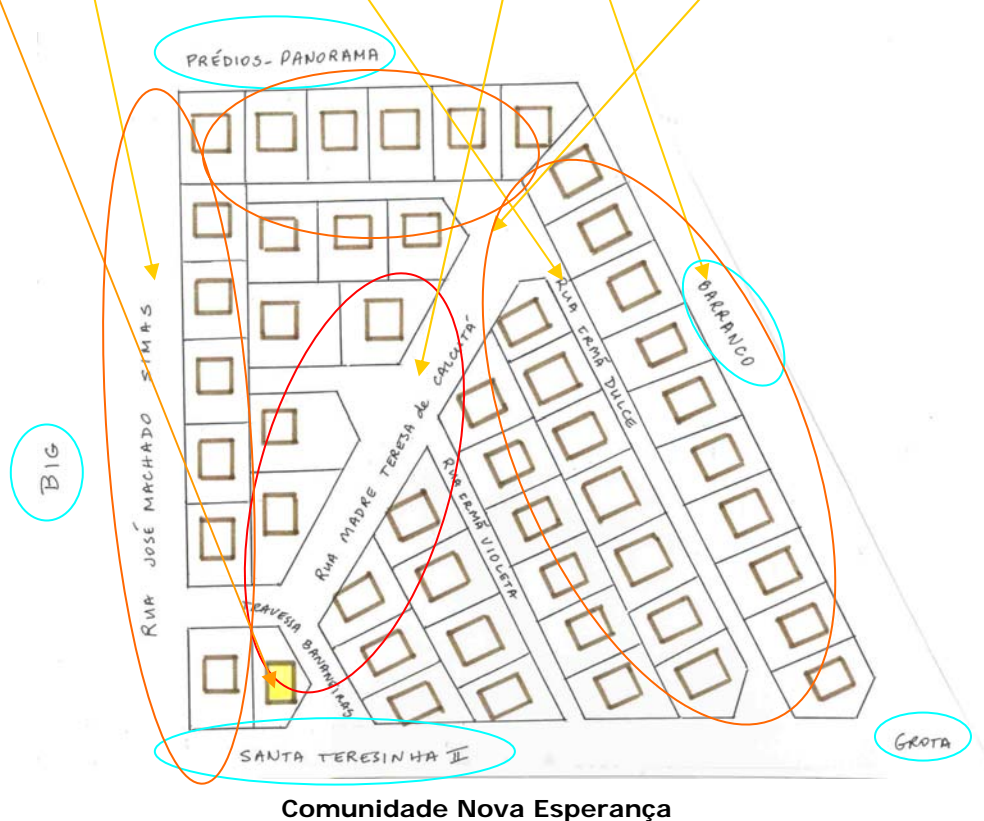
interior das universidades, das igrejas, das ong's ou dos partidos políticos, enquanto que as próprias comunidades – quando muito, reproduziam, a partir de suas lideranças, esses mesmos discursos, ou se *queixavam do estado de abandono* em que tinham sido deixadas, depois da *euforia militante* dos anos oitenta e início da década de noventa.²⁶³

Até 1997, o projeto contava com apenas um bolsista de extensão. Em 1998 um projeto de pesquisa articulou-se ao projeto de extensão, passando, então, o Entrelaços a contar com um bolsista de pesquisa e um de extensão. A partir da realização da pesquisa *“Análise das Metodologias de Intervenção das Assessorias nas Comunidades de Periferia da Grande Florianópolis”* (Azibeiro, 1999b), uma das questões fundamentais, que se reavivou e que continua questionando nossa atuação, como educador@s e pesquisador@s, é essa: que formas de saber e poder temos contribuído para desenvolver *entre* e *com* os grupos com os quais vimos trabalhando?

Desde 1999, passamos a concentrar as atividades no Bairro Monte Cristo, Comunidade Nova Esperança, esperando com isso ter algum impacto na vida dessa comunidade, para, a partir daí, haver a possibilidade de irradiação desse foco às demais comunidades do entorno. Além disso, com a intensificação da relação de professor@s e alun@s com uma comunidade específica, esperava-se também ter maior incidência na sua própria formação como educador@s. Com o projeto de pesquisa *“Educação e cultura em uma comunidade de periferia de Florianópolis”* (Canella, 2000) articulando-se também ao Entrelaços, contávamos já com dois bolsistas de pesquisa atuando na comunidade.

²⁶³ Zurba refere-se à desconfiança das pessoas das comunidades em relação às *“pessoas da universidade”*, por *“iniciarem trabalhos que não têm fim, ou que pelo menos não têm fim aos olhos da comunidade, que na maior parte das vezes não recebe retorno visível”* (2003, p.11). Também na Nova Esperança muitas vezes nos falaram dessas *“pessoas da universidade”* que *“procuram a comunidade para desenvolver seus projetos, sem nunca perguntar se são também projetos da comunidade”* (anotações de campo da autora). Magda do Canto Zurba é doutora em Educação pela UFSC, professora da FURB.

A Comunidade Nova Esperança foi a escolhida pela relação que mantínhamos com vári@s de seus morador@s, o que facilitava nosso contato. Além disso, por se tratar de uma Comunidade pequena – cinquenta casas, concentradas em três núcleos: a *rua da frente*: rua José Machado Simas, que *liga* o Bairro Monte Cristo a Capoeiras; as *ruas dos fundos*,²⁶⁴ que dão para o *barranco* que separa a Comunidade dos prédios do Conjunto Panorama e da *grot*a;²⁶⁵ e as *ruas do meio*: rua Madre Tereza de Calcutá, rua Irmã Violeta e rua Irmã Dulce, que convergem para uma pequena *pracinha*, onde acabaram por se localizar as *casas do meio*, que viriam a constituir-se em *sedes comunitárias*²⁶⁶. No início uma casa, igual a todas as outras, foi destinada para casa comunitária.



Tendo em conta que as pessoas da Comunidade que nos conheciam insistiam em pedir que *"ajudássemos a comunidade a se reencontrar e redescobrir que juntos*

²⁶⁴ Ver Canella, 2000, p. 22.

²⁶⁵ Ver adiante, Cap. II, parte 3.

²⁶⁶ Ver adiante, Cap. III. O mapa, como também explicado no cap. III, foi elaborado por mim, a partir de original de Elisa Jorge da Silva.

era menos difícil enfrentar todos os problemas pelos quais estavam passando"²⁶⁷ percebemos que nos encontrávamos numa situação paradoxal: a comunidade pedia que a universidade ajudasse, ao mesmo tempo em que não participava das atividades que eram promovidas. Como possibilitar o *esgarçamento* desse paradoxo?

Em 2000, por solicitação da Comunidade, que queria "*voltar a se encontrar*" (Azibei, 2000; Perassa, 2005), "*voltar a sonhar*" (Azibei, 2003b, p.89), foi



realizada uma festa junina na qual moradoras e moradores reviram junt@s o vídeo do mutirão e inauguração das casas, regado a suco e pipoca para as crianças e um

quentãozinho para @s mais velh@s. A partir daí manifestou-se ainda com maior intensidade o desejo de voltarem a se encontrar e ter prazer em estar junt@s, se apoiando e pensando soluções para as dificuldades que enfrentavam. Nosso papel, nessa iniciativa, foi a recuperação do vídeo, que estava com uma antiga assessora no Rio Grande do Sul,²⁶⁸ e a busca de apoio para a realização da festa, além de seu registro.

A partir de agosto de 2000 passamos a visitar cada casa e conversar com todas as pessoas que nela moravam, desde as avós até as crianças mais novas, perguntando-lhes se havia alguma coisa que nós pudessemos fazer e de que el@s gostariam de participar. Levávamos, como *pretexto* para o início da conversa, uma *ficha* para atualização do *cadastro*, em que além dos dados de identificação, anotávamos *gostos*, *interesses* e *desejos* de cada um dos membros da família. El@s esperavam que aparecêssemos com *soluções* para os impasses em que se achavam

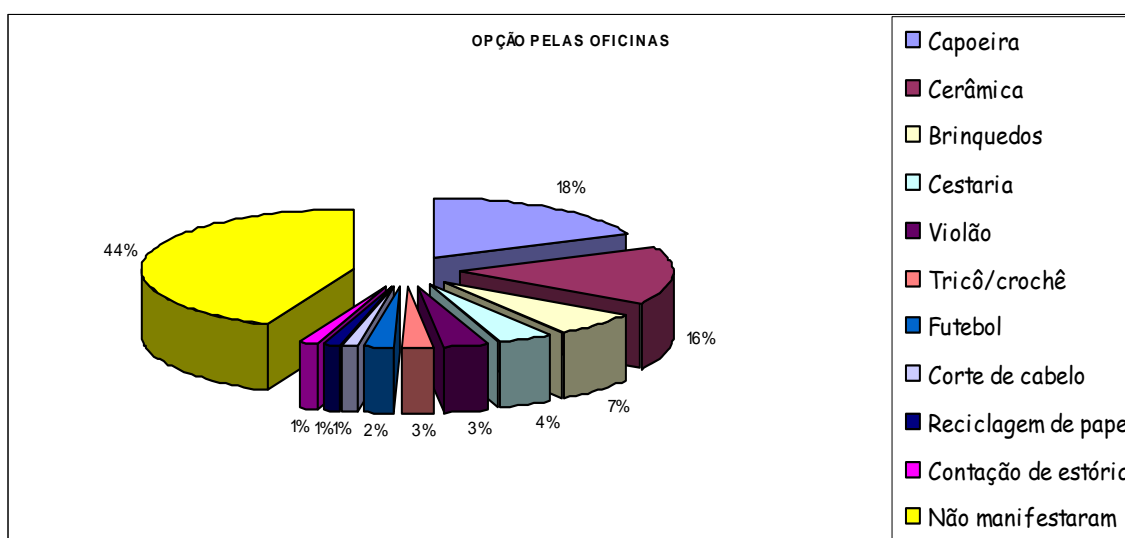
²⁶⁷ Brigas entre vizinhos, desemprego, aliciamento de jovens por traficantes, com conseqüentes prisões e até mortes (Azibei, 2000; Canella, 2000; Dolzan, 2000).

²⁶⁸ Miriam Corte, assistente social que acompanhara a Comunidade enquanto estagiária.

- **Foto:** Bruno Poluceno Andrade, março de 2001.

colocad@s: chegamos com *perguntas*, não sobre o que *pensavam* da situação, mas sobre seus *sonhos e seus desejos*.

A maioria pediu que fossem realizadas oficinas de artes ou esportes. Dentre as primeiras, a mais solicitada foi a de Cerâmica, além de aparecerem também Cestaria, Brinquedos, Histórias Infantis e Crochê. No esporte, o que apareceu com destaque foi a Capoeira e o Futebol. Além disso, pediram-nos ajuda para retomarem a organização comunitária, elegendo uma nova coordenação para a Associação de Moradores e discutindo questões candentes como o valor e a possibilidade de isenção do IPTU e das prestações e taxas cobradas pela Prefeitura.



De 150 morador@s entrevistad@s, 27 optaram pela oficina de Capoeira, 24 pela de Cerâmica, 10 pela de Confecção de Brinquedos, 06 pela de Cestaria, 05 pela de Violão, 04 por Tricô/crochê, 03 Futebol, 02 Corte de cabelo, 02 Reciclagem de papel, 02 pela de Contação de estória. Os demais não manifestaram nenhum desejo. Demorou, aliás, um tempo de convivência e participação nas oficinas para que tod@s voltassem a ter *coragem* de sonhar e manifestar seus sonhos.

Nesse momento, no entanto, esses eram os interesses que el@s explicitavam. Quanto a nós, queríamos *experimental* a possibilidade de construir um *projeto* que viesse a integrar processos de ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva intercultural e dialógica (Azibei, 2000; 2001; 2002), *inventando* uma metodologia

que possibilitasse o que, no decorrer deste processo de pesquisa, passaria a qualificar como a *desconstrução de subalternidades* – nel@s e em nós – professor@s e alun@s (Azibeiro, 2004). Havia limitações importantes: éramos um grupo muito pequeno e não dispúnhamos de recursos financeiros.



A primeira coisa que fizemos foi buscar colegas na universidade que se dispusessem a desenvolver alguma atividade como voluntári@s. Uma professora do CEART começou com as Oficinas de Cerâmica, inicialmente uma vez por mês, depois a cada quinze dias, em seguida, semanalmente. Outra amiga assumiu as Oficinas de Cestaria. Um grupo de alun@s do CEFID se encarregou de acompanhar o grupo do Futebol e da Capoeira. Ao mesmo tempo, a Comunidade começou a se organizar para encontrar pessoas dispostas a compor uma chapa para a coordenação da Associação de Moradores. Com a intensificação das atividades, conseguimos que a universidade disponibilizasse mais um bolsista de extensão para o projeto.²⁶⁹

Nós íamos toda a semana para a Comunidade e num outro dia, também uma vez por semana, nos encontrávamos para refletir sobre o que estava acontecendo, ao mesmo tempo em que estudávamos junt@s alguns autor@s que nos davam referenciais para entender as diferenças culturais existentes não apenas entre a universidade e as comunidades de periferia, mas também entre @s própri@s morador@s dessas comunidades: Paulo



²⁶⁹ - **Fotos:** Bruno Poluceno Andrade, outubro de 2000 (Acervo do Programa). O garoto que está com o berimbau é Wellington, que aos oito anos (2002) morreu atropelado quando soltava pipa na avenida.

Freire, Alba Zaluar, Magda Soares, Carlos Rodrigues Brandão, Vitor Valla, Reinaldo Fleuri, Vera Candau, Regina Leite Garcia, além de Edgar Morin, Clifford Geertz e Homi Bhabha foram alguns d@s que nos *acompanharam* nessa empreitada.²⁷⁰

Dez morador@s da Comunidade montaram uma chapa e passaram de casa em casa, apresentando suas propostas e convidando para uma Assembléia, onde foram discutidas e aprovadas algumas modificações no Estatuto e marcada a data da eleição da nova coordenação. Tudo parecia ir *de vento em popa*. Uma semana antes



da data marcada, um acontecimento trágico na Comunidade quase pôs tudo a perder: num domingo, logo depois do almoço, o marido de uma das moradoras matou a facadas o enteado, de dezenove anos. Muito abalad@s, alguns queriam desistir de tudo. Outr@s, no entanto, mostraram-se ainda mais dispostos a continuar no seu esforço para rearticular a comunidade, pelo fato de que a mãe do rapaz que matara o enteado era uma daquelas antigas *lideranças* que havia se comportado como *dona da comunidade*²⁷¹ e assim levado ao crescimento de intrigas e divisões. Outro *paradoxo*, desse modo, *se esgarçava*.

Assim, o que corria o risco de ser um *fim*, tornou-se um começo fecundo (Azibeirol, 2004, p. 123). Mais uma vez a Comunidade experimentou uma situação de *fronteira* que se transformou num *entre-lugar* em que alguns d@s que eram @s mais pobres, morador@s da rua dos fundos, antes considerad@s incapazes até por seus parentes e vizinhos, se encheram de forças e assumiram a frente de um processo de reencontro e fortalecimento. Qual era o nosso papel nesse processo? Estávamos *com*

²⁷⁰ Nos anos seguintes, noss@s *interlocutor@s* foram Stuart Hall, Walter Mignolo, Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Meneses e Guacira Lopes Louro.

²⁷¹ Ver a esse respeito Azibeirol *et alii*, 2001; Canella, 2000.

el@s, apoiando, questionando, ajudando a criar conexões e abrir espaços, por exemplo, quando era necessário marcar uma audiência junto aos poderes públicos – que mudavam completamente de atitude em relação a el@s quando estávamos junto! – e, sobretudo, aprendendo muito: del@s, com el@s, sobre el@s, e sobre nós mesm@s, a partir das situações vividas e das reflexões continuadas.



Enfrentado esse novo impasse, mais uma festa *julina* marcou o início de um novo processo: com piscina de bolinhas e muitas brincadeiras, trouxe toda a Comunidade para a rua – e muito mais participantes para as oficinas, que passaram, em 2001, a ser realizadas semanalmente. A partir do início de 2002, contando com um apoio institucional mais efetivo, não apenas da Universidade,²⁷² mas também de Associações de Funcionários de algumas empresas, através de Comitês de Ação da Cidadania, alguns efeitos do trabalho realizado e das relações estabelecidas começaram a se fazer sentir com mais força, já que a continuidade da participação, tanto d@s alun@s quanto das pessoas da Comunidade, antes comprometida pela extrema precariedade de recursos, começou a se fazer mais efetiva.

Esses resultados começaram a aparecer mais ainda a partir de 2003, quando as oficinas começaram a ser realizadas mais de uma vez por semana. Nesse período, o contato com a Comunidade passou a ser diário. As atividades ganharam maior visibilidade dentro e fora da universidade, obtendo espaço,



²⁷² Passamos, em 2002, a contar com oito bolsistas de extensão, além dos dois de pesquisa. A Universidade começou, também, a bancar as despesas de transporte – dos acadêmicos para a comunidade e das pessoas da comunidade para o local de realização das oficinas.

- **Fotos:** Fernanda Ramos do Nascimento, julho 2001. Acervo do Programa.

inclusive, nas páginas da imprensa.²⁷³ Para podermos atrair a juventude – desde o início uma das principais preocupações nossa e das mães e pais da Comunidade que participavam das atividades do Programa – começamos, com um grupo de voluntários, a realizar práticas de rappel e escalada nos finais de semana. Logo o grupo de jovens começou a se consolidar e a atrair a atenção de outr@s jovens do entorno, inclusive alguns que já estavam envolvidos com o mundo do tráfico. Com o maior envolvimento d@s jovens, até mesmo algumas famílias que nunca haviam se aproximado muito das atividades da comunidade começaram a nos procurar e a se envolver com os eventos da Associação de Moradores. Percebia-se que as pessoas voltavam a se dar o direito de sonhar e a gostar de se encontrar, como era o desejo das primeiras pessoas da comunidade que nos procuraram para pedir ajuda.

Então as casas d@s morador@s que eram cedidas para as oficinas começam a se tornar muito pequenas para a quantidade de atividades e o número de participantes. Ensaia-se uma campanha pela reconstrução da casa comunitária que, naquele momento, não vai adiante. Com o apoio de empresas parceiras, duas casas, cujos moradores haviam se mudado, são alugadas para espaços comunitários. Uma delas, na rua da frente, outra bem no centro da Comunidade. Esta, principalmente, tornou-se um foco importante de articulação entre a universidade e a Comunidade: bastava alguém de nós chegar e abrir a casa para que pessoas de diversas idades comessem a entrar, conversar, participar da atividade que está sendo realizada, trazer idéias, pedidos, sugestões.

No início, justamente por estar o tempo todo com muita gente – sobretudo os jovens – entrando e saindo, essa casa transformou-se em alvo das investidas de policiais. Um deles, numa madrugada, chegou a arrombar a porta da casa com um pontapé. A Presidente da Associação de Moradores teve que intervir, indo à delegacia do bairro informar sobre as atividades que eram desenvolvidas nessa casa, sobre a

²⁷³ *Jornal A Notícia*: 17jul03; 22set03; 30out03; 21dez03; 22dez03; 09jan04; 07ago04; 10mar05; 28mar05.

qual se contam muitas histórias e cujas paredes teriam ainda mais histórias para contar (Borba, 2005).²⁷⁴

O quadro abaixo sintetiza quantitativamente o Entrelaços de 2000 a 2003:

	2000	2001	2002	2003
professor@s	3	5	7	7
bolsistas	5	7	10	14
voluntári@s	11	15	7	9
participantes	70	150	150	150
oficinas	Cerâmica Capoeira Violão Cestaria Desenvolvimento comunitário	Cerâmica Recreação Histórias infantis Design Desenvolvimento comunitário	Cerâmica Costura Desenho Informática (5) Recreação Artesanato Construção Civil Serviços gerais Desenvolvimento comunitário Sexualidade	Cerâmica Costura Desenho Informática (75) Consciência Corporal Sexualidade Moda Construção Civil Esportes Radicais Teatro Desenvolvimento comunitário
periodicidade	mensais	semanais	semanais	2 vezes por semana

Fonte: Relatórios do Entrelaços do Saber

Todo esse processo, em momento algum foi isento de contradições e de *altos* e *baixos*. Mesmo assim, alguns *efeitos* puderam ser percebidos, como o amadurecimento e melhor participação nas aulas d@s estudantes bolsistas e voluntári@s, além do fortalecimento na integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Chamou a atenção, também, o número de empresas que se dispuseram a apoiar o Programa, como resultado não apenas da maior divulgação do trabalho realizado, mas pelo papel articulador assumido por uma das bolsistas.

²⁷⁴ Inclusive que, em julho de 2005, por desentendimentos entre algumas pessoas da comunidade (causados pela guarda e perda da chave!), e tendo em vista a perspectiva da aquisição de outra casa para sede comunitária, essa acabasse por ser *devolvida* aos proprietários.

Na Comunidade, jovens e adultos, a partir da participação nas oficinas, começaram a ter o desejo de retornar à escola, ainda que nem sempre o tenham de fato conseguido. Além disso, outras pessoas da Comunidade, que nunca haviam participado de nenhuma atividade, começaram a se aproximar e até oferecer suas casas para realização de oficinas e reuniões. Passou-se a notar, ainda, em quase tod@s @s participantes, maior iniciativa e responsabilidade para com as tarefas e funções assumidas. Ao mesmo tempo em que cresceu o nível de participação, aumentou também a *cobrança*. Quando o que era oferecido nas oficinas não correspondia às expectativas do grupo, el@s logo o manifestavam. Se não houvesse, da parte de bolsistas e voluntári@s, disposição e abertura para negociar interesses divergentes, el@s é que tinham que se retirar, muitas vezes sem prejudicar a continuidade das atividades, garantida por pessoas da própria comunidade. Outras vezes, no entanto, mesmo sendo do interesse de todos a realização de determinada oficina, ela nunca chegou a efetivamente se desenvolver (como foi o caso das oficinas de violão e percussão e da organização da Biblioteca).

Com relação a voluntári@s que mostravam o desejo de se aproximar, só lhes pedíamos que não chegassem com o *seu* projeto pronto, mas que primeiro entrassem em contato com a comunidade e junto *com ela* fossem encontrando e construindo o seu espaço. Alguns conseguiam se articular bem rapidamente e logo começavam a *fazer falta* na comunidade, que perguntava por el@s quando por qualquer motivo não apareciam naquela semana. Outr@s começavam muito bem, por desenvolverem alguma atividade muito desejada por pessoas da comunidade, mas quando surgia algum impasse, como, por exemplo, o rumo que estavam dando aos trabalhos ser questionado por alguém da comunidade, não conseguiam *segurar a barra*.

Alguns professor@s queriam *ajudar*, mas não se dispunham a ir até o Monte Cristo acompanhar o processo. O *medo* de ir até uma comunidade de periferia foi explicitado em apenas um caso. Outr@s não tinham tempo disponível na *planilha*, mas dispunham-se a solicitar bolsistas de extensão que ficavam à disposição e sob a

orientação da coordenação do Programa. A maior parte dess@s professor@s deixava-nos também o encargo de planejar e acompanhar as atividades dess@s bolsistas. Outr@s, no entanto, determinavam as atividades – mesmo sem nunca ter ido à comunidade – e exigiam que @s bolsistas prestassem conta das tarefas prescritas. Ess@s quase desistiram de tudo, achando-se *incapazes* de cumprir o que lhes tinha sido designado pel@ orientador@. Perguntavam-se, mesmo, se eram el@s que não conseguiam ou a comunidade que “*não queria nada*”. Estimulad@s por nós a continuarem *simplesmente* se encontrando e conversando com as pessoas, na comunidade, acabaram por *encontrar sua porta de entrada*, descobrindo que o mais importante era ficar “*com o coração aberto e o ouvido bem antenado*”²⁷⁵ e aí suas propostas iam sendo reconstruídas junto com a comunidade e as atividades podiam ser levadas *a bom termo*.²⁷⁶

No final do ano, novos desafios: alguns professor@s-colaborador@s, não tiveram seu contrato renovado, tendo dificuldades de continuar a participar do Programa; alguns acadêmic@s se formaram, acabando também por se afastar. Em contrapartida, a partir da apresentação dos resultados do que vinha sendo feito, conseguimos maior apoio da universidade, com a liberação de treze bolsistas de extensão, além dos dois de pesquisa, e ajuda financeira para transporte e materiais.



Mesmo assim algumas *oficinas se firmaram*: a de Cerâmica, já num estágio de *aperfeiçoamento*, começou a se desenvolver uma vez por semana no ateliê do CEART; a de Desenho passou a acontecer na Casa Comunitária da Santa Teresinha, com a participação, a princípio, de pessoas das duas comunidades. Depois, os que eram de fora da Santa Teresinha começaram a

²⁷⁵ Depoimento de bolsista em reunião do grupo. Anotações de campo da autora: 10set2003.

²⁷⁶ Tanto no entendimento de acadêmic@s quanto das pessoas da comunidade.

deixar de ir. Começamos a perceber que, apesar dos desejos manifestos de se encontrar e realizar atividades conjuntas entre as duas comunidades, só alguns eventos e reuniões efetivamente reuniam pessoas das duas comunidades. No dia-a-dia cada grupo ficava no *seu* espaço.²⁷⁷

Outras oficinas continuaram a acontecer nas casas de morador@s, sendo monitoras as próprias pessoas da comunidade, como a oficina de Costura e a de Crochê.

Numa das salas alugadas instalaram-se computadores



cedidos pela universidade, acontecendo aí as oficinas de informática, das quais



começaram a participar desde crianças de seis anos até vovós e vovôs. Em 2002, a partir do segundo semestre, já havia sido instalado um *laboratório* de informática na sala do Programa, no centro, com três computadores. Isso foi o suficiente para despertar o desejo de participação – e de *inclusão digital* – em

toda a comunidade. Assim, a partir de 2003, a informática é uma das atividades com maior número de participantes. Num terreno comunitário, com apoio da mesma empresa-parceira, começou-se a desenvolver uma oficina de capacitação de pedreiros e auxiliares, orientada por um professor da arquitetura-UFSC.²⁷⁸ A partir de uma técnica denominada *solo-cal*, aprenderam a fazer tijolos *ecológicos* que deveriam servir para a construção da Casa Comunitária.²⁷⁹ Com os tijolos produzidos nessa oficina, uma pequena sala foi construída, como experiência e aprendizado do processo

²⁷⁷ Depois acabamos compreendendo que a divisão dos *territórios* era uma *imposição* dos grupos de tráfico que *controlavam* cada área.

- **Fotos:** Nadir Azibeiro, maio 2002.

²⁷⁸ Prof. Wilson de Jesus da Cunha Silveira.

²⁷⁹ A técnica é descrita e realizada a partir da experiência desenvolvida na tese de doutoramento desse professor. Ver Silveira, 2000.

de construção com esse material alternativo. Nesse espaço, onde futuramente pensava-se instalar uma Biblioteca Comunitária, passaram a acontecer as oficinas de leitura e histórias infantis e a produção de fantoches.



Por sugestão das mães e d@s própri@s jovens, que acreditam que o trabalho, além de fator importante para ajudar no apertado orçamento doméstico, é fundamental para o amadurecimento e para "*se ajeitarem na vida*", a oficina de rappel, da qual participavam quinze rapazes e quatro moças, com idades entre quinze e vinte anos, logo se tornou parte de um curso de capacitação para guias de turismo ecológico. Com a orientação de um membro do Corpo de Bombeiros²⁸⁰ e de voluntários praticantes de rappel e escalada, jovens da Comunidade constituíram um grupo que se denominou *Comunidade Ação Radical*. Esse grupo foi o embrião de um Programa de Bombeiro Juvenil (2004-2005).²⁸¹



A partir do entusiasmo gerado pelo *Ação Radical*, as crianças – agora quase pré-adolescentes – que se reuniam para as diversas oficinas, quiseram também *dar um nome* ao seu grupo. Fizeram uma votação entre el@s, a partir de sugestões levantadas pelo próprio grupo, e passaram a se chamar *Cavaleiros da Juventude*. Da mesma forma que aconteceu com @s jovens, esse grupo foi o embrião da primeira turma de

²⁸⁰ Sargento Valdecir Cristiani, que atuou como voluntário durante dois anos, sendo um dos principais responsáveis pela continuidade do grupo que se transformaria no *embrião* do Bombeiro Juvenil.

²⁸¹ Cf. Perassa, 2005. Ver ainda http://www.cb.sc.gov.br/ccb/ccb/proj_bm_juv_mirim.htm.

- Fotos: Nadir Azibeiro, outubro 2003, junho 2004.

Bombeiro Mirim, composta por treze meninos e onze meninas, com idades entre oito e quatorze anos.



Todas essas atividades vão se tornando possíveis a partir de novas parcerias que vão se *tecendo* – algumas se firmando, outras não saindo do papel ou das boas intenções! O mais importante, contudo, são os momentos – formais ou informais – de reflexão, avaliação e sistematização sobre tudo o que vai acontecendo, onde outros *modos de entender e fazer*, ou outros *paradigmas* epistemológicos, políticos e pedagógicos vão sendo *tecidos*. Temos sempre presente que nada está *garantido* e que o grande ganho são os processos – individuais ou coletivos – de *desconstrução de subalternidades* e experimentação de relações de reciprocidade e dialogicidade, aprendendo, na prática, a necessidade de @ educador@ se preparar para viver as relações ambivalentes de insubordinação / dependência que com tanta frequência se manifestam, sobretudo nas escolas de periferia urbana.

A partir de 2004, com a conversão em Programa, outr@s professor@s e bolsistas dispuseram-se a iniciar trabalhos com a comunidade. A partir da *experiência* adquirida nas atividades do Programa, a comunidade passou a participar de articulações e atividades em outros espaços da cidade, o que possibilitou seu *empoderamento*, trazendo, ao mesmo tempo, outros desafios. A Associação de Moradores, conseguiu apoios institucionais para a aquisição da sede comunitária. As oficinas de informática passaram a ser desenvolvidas por monitor@s da própria comunidade. Além disso, inúmeros jovens passaram a ingressar como estagiári@s em

programas que oferecem oportunidades de primeiro emprego, ou estágio remunerado,



e capacitação para o trabalho.²⁸²

Além disso, a atuação do *grupo do rappel* começa a atrair a atenção de jovens de outras comunidades, que passaram a manifestar a

vontade de também ter as oportunidades que o Programa vinha oferecendo à Nova Esperança. Um grupo, mais velho, cria um time de futebol e duas bandas. Outros adolescentes, entre doze e quatorze anos, começam a freqüentar Escolas de Remo e de Surf, além de aulas de natação na piscina da Marinha, cujas quadras também passam a ser utilizadas nos domingos pela manhã para o treino do futebol. A partir de julho de 2005 passam a constituir o grupo *Honra e Desafio*, embrião de um segundo grupo de Bombeiro Juvenil na região do Monte Cristo.

Por solicitação de Associações de Moradores dessa região, começou-se a articular, com inúmeros outros parceiros, um pré-vestibular no Continente. Foi um momento de intenso aprendizado e também um passo importante para o contato com as escolas do entorno. Embora comunidades, universidade, Secretaria Estadual da Educação e todos os demais parceiros quisessem de fato por logo na rua o pré-vestibular, vários meses, muitas idas e vindas e muita paciência foram consumidos pelos entraves da burocracia. Em 2004 só foi possível realizar o cadastramento de

²⁸² Como o Programa Antonieta de Barros, da Assembléia Legislativa de SC (<http://www.alesc.sc.gov.br/alesc/antonieta/index.php>); o Programa Menor Aprendiz (APAE - <http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/menor.htm>); e o Programa Jovem Trabalhador (PROMENOR - http://www.cidadefutura.com.br/bancodeprojetos/projeto_detalhe.jsp?area_cd=14&proj_cd=54).

- Foto: Nadir Azibeiro, abril 2005.

cem candidatos do continente e garantir para el@s a isenção da taxa de inscrição no vestibular da UDESC. Com estes foram realizados dois *aulões*. Duas das participantes conseguiram ingressar no curso de Biblioteconomia (FAED-UDESC).



Algumas perspectivas se delineiam e exigem maior investimento da universidade e maior envolvimento de professor@s e acadêmic@s que atuam na Comunidade: outras

comunidades, do Continente e do Sul da Ilha, se aproximam e solicitam a realização de atividades. No Sul da Ilha, a partir de meados de 2005 já se articulou um outro grupo de Bombeiro Juvenil e também um pré-vestibular comunitário. Grupos de jovens de outras regiões da cidade querem também participar das oficinas, o que exige maior investimento no transporte e na capacitação de maior número de educador@s.

Nessa *caminhada*, vão-se fortalecendo alguns *eixos temáticos*: Políticas Públicas e Participação numa Sociedade Plural; Desenvolvimento Comunitário; Cultura e Lazer; Geração de Renda. Vai-se delineando também a nossa especificidade enquanto *Programa*.²⁸³ Com relação à Universidade, a formação continuada de educador@s para lidar com comunidades de periferia na perspectiva da educação intercultural e desconstrução de subalternidades. Com relação às comunidades, o apoio para que os grupos busquem sua autonomia, conseguindo outras parcerias,

²⁸³ Há a perspectiva, a ser melhor discutida e amadurecida com todo o grupo, de se transformar num *Laboratório* de Educação Popular e Formação de Educador@s, a partir de 2006. Pinduka, que foi bolsista do Programa entre 2001 e 2002, refere-se a ele como "*lugar laboratório*" (Pitta, 2005, p.22).
- **Foto**: Nadir Azibeiro, março 2004.

além do oferecimento de subsídios para a elaboração e implementação dos projetos, cada vez mais coordenados por pessoas da própria comunidade.

Algumas oficinas repetem-se ano após ano, agora também com monitor@s da comunidade, como é o caso da informática e da cerâmica. Também as oficinas de sexualidade acontecem desde o segundo semestre de 2002, reunindo adolescentes e jovens em rodas de conversa sobre temas de seu interesse, como namoro, amizade, métodos contraceptivos, Doenças Sexualmente Transmissíveis, Aids, gravidez, negociação do uso da camisinha.

Outras oficinas vão e voltam, como a de costura, que no decorrer dos últimos cinco anos já tomou a forma de costura básica, consertos, *patchwork*,²⁸⁴ fuxico, além de ter-se *desdobrado* em outras de tricô, crochê, bordado e fantoches. A oficina de teatro e boi de mamão também desencadeou outras como a de papietagem, que em 2005 foi incorporada por um projeto de *empreendedorismo*, a ser assessorado pela

Esag Jr. a partir do início de 2006. O grupo de teatro, que se reunia há mais de um ano, *montou* uma peça, que foi apresentada em salas de espetáculo da cidade. Um grupo de mães dispôs-se,



também, a constituir outro grupo de teatro, *“para visibilizar para elas próprias, para a comunidade e para a cidade as suas histórias”*.²⁸⁵

²⁸⁴ Trabalho com retalhos, de preferência cosidos manualmente.

²⁸⁵ Anotações de campo da autora, 28mai2005.

- **Foto:** Nadir Azibeiro, abril 2005.

	2004	2005
professor@s	10	9
bolsistas	19	12
voluntári@s	17	20
participantes	150	200
oficinas	Cerâmica e Papietagem Costura Desenho Informática* Corporalidade Desenvolvimento Comunitário Esportes Radicais Sexualidade Teatro Pré-Vestibular Comunitário**	Informática* Sexualidade Corporalidade Surf* Remo** Pré-Vestibular Comunitário** Alfabetização** Bombeiro Juvenil Bombeiro Mirim Teatro
periodicidade	Semanais 2 ou 3 vezes por semana* diariamente**	Semanais 2 ou 3 vezes por semana* diariamente**

Fonte: Relatórios do Entrelaços do Saber

O que significa pensar *a partir* do Programa? Desde o início de meu envolvimento com a Comunidade Nova Esperança, nunca assumi uma oficina ou qualquer tarefa específica. Estou lá como amiga, como *visita*²⁸⁶ e como professora da universidade. Ter esses múltiplos papéis, ao mesmo tempo em que nenhum papel específico e definido, *quebra* a possibilidade de eles se relacionarem comigo como aquela que *sabe o que vai acontecer* ou que *vai resolver os problemas*. Todas as tarefas específicas são da responsabilidade de bolsistas, voluntári@s, monitor@s da comunidade, coordenação da Associação de Moradores ou outr@s parceir@s. Nas reuniões, assumo o papel de quem ajuda a perceber as questões que estão colocadas e a sistematizar as múltiplas contribuições e visões específicas.

²⁸⁶ Ver a esse respeito Azibeiro, 2000 e Perassa, 2005.

Faço perguntas, muito mais do que tenho respostas – e fotografo.²⁸⁷ No início, muitas mães reuniam seus filhos para fazermos um *retrato* da família. Agora todo@s el@s já têm várias fotos, e @s mais jovens vão criando seus *e-mails* para que possamos enviar-lhes os registros fotográficos das atividades, para montarem seus *blogs*. E eles também começam a fazer suas próprias fotos, a partir do seu ponto-de-vista. Sentiram a importância disso desde que participaram de uma oficina de foto em lata, realizada em 2003,²⁸⁸ onde experimentaram com mais força como era importante olhar e registrar as coisas da perspectiva dele@s, que era diferente do olhar do outro.

Assim também, enfrentando juntos os desafios, começamos a escrever a memória da Comunidade. Conversamos com várias pessoas que participaram do processo de ocupação e da vida da Comunidade durante estes quinze anos, a partir de

duas questões: “o que você gostaria que ficasse escrito, da história da Comunidade, para ser lembrado por todos?” e “o que você gostaria que não tivesse acontecido e, se pudesse, apagaria dessa história?” Além disso, junto com três jovens da Comunidade, visitamos algumas



pessoas que guardavam documentos e fotos de todo esse processo.

Sabemos que essa caminhada se faz atravessando altos e baixos, mas mantemos a opção de *fazer hoje o melhor possível*, ao invés de esperar as condições

²⁸⁷ Não me lembrava de ter lido experiência semelhante em Zaluar, 1985, p. 21. Percebi a coincidência ao reler recentemente seu texto. Também Rita de Cássia Oenning da Silva fala na “*fotografia como aliada no trabalho de campo*” (1998, p.15). Ver a esse respeito ainda a experiência relatada em Souza, 1998, p.33.

²⁸⁸ Sob a coordenação de Fernando Angeoletto, bolsista do Núcleo MOVER/CED-UFSC.

- Foto: Nadir Azibeiro, abril 2005.

ideais que, de resto, podem vir a *nunca* existir.²⁸⁹ Mais uma vez é Freire quem nos ajuda nessa opção:

O que fazer diante da herança do ensino colonial, que sabiam, porém, não poder transformar da noite para o dia. Daí a recusa à idéia de alguns de fechar sistematicamente todas as escolas. "Queriam que fechássemos as nossas escolas para reorganizar o Comissariado. Para podermos de fato fazer um ensino como deve ser, com qualidade e meios necessários. Isso era um sonho. Ainda hoje não estaríamos em condições de começar as nossas aulas porque não conseguimos ter, até agora, os meios de que um tal ensino precisa" (Freire, 1978, p. 50).



É o mesmo entendimento expresso pelo Major Gevaert, principal articulador dos projetos de Bombeiro Juvenil e Mirim: "*algumas pessoas não fazem o bom porque só querem fazer o ótimo*". Nem todos os parceiros, no entanto, têm esse entendimento. Por isso enfrentamos, como os dirigentes e educadores africanos citados por Paulo Freire, a permanente tensão entre a paciência e a impaciência: se a tendência pesa para a impaciência

e para a imposição do ritmo dos *de fora*, porque "*não há tempo a perder*", "*a ruptura remete aos esquemas de uma pedagogia antidialógica em cuja prática, não importam suas intenções, o conhecimento aparece como algo concluído*" (1978, p.65). Se a ruptura aproxima a paciência da inércia, facilmente se resvala para a passividade que, "*deixando as coisas como estão para ver como ficam*", leva ao simples conformismo. "*A melhor maneira de fazer amanhã o impossível de hoje é realizar hoje o possível de hoje*" (1978, p.65).

²⁸⁹ Por isso o Programa apresenta, muitas vezes, as feições de um *movimento*, a ponto de *pessoas da universidade* comentarem: "*vocês não têm o ritmo da universidade, parecem uma OSCIP*". Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, as OSCIP's constituem uma das formas de atuação do Terceiro Setor, que é composto por organizações privadas (não-governamentais) sem fins lucrativos. Cf. <http://www.cedac.org.br/OSCIP.pdf>; <http://www.abong.org.br/>. Podem se configurar, *também*, como instituições de ensino e pesquisa. Não têm, no entanto, a vinculação direta e orgânica com a Universidade, que o Entrelaços em nenhum momento deixou de ter, como Programa de *ensinopesquisaextensão* da UDESC. Podem, inclusive, atuar como *movimentos sociais*, na defesa de direitos ou na *luta* por transformações sociais.

- **Foto:** Nadir Azibeiro, novembro 2003.

Com essa compreensão é que vamos enfrentando dia-a-dia o desafio de ultrapassar os limites, na tensa *tessitura* de entrelugares em que continuamente se produzam possibilidades de *desconstrução de subalternidades*. Experimentamos isso *junto com e a partir* da comunidade, buscando o inusitado, que acaba por abrir *brechas* de onde surgem outros *possíveis*, mesmo quando o cansaço ameaça *tomar conta* e as dificuldades parecem muito maiores que as *forças* de que dispomos. Desse mesmo modo, acreditando que *hoje* este é o texto *possível*, compartilho sua tessitura, convidando a envolver-se com ela tod@s que com ela tomem contato:

A escrita é um modo de revelar-se. É necessário um pouco de coragem. Você se expõe, escolhe formas de contar, erra, ousa, tem medo, esquece, hermetiza o que diz, rasga a carne, mostra o osso. Escrever é tudo isso. É perseguir a memória nas notas, nos documentos, nas fotos e vertê-la em palavras, para reconstruir cenários, recriar atmosferas, recuperar sentidos e, acima de tudo, fazer escolhas (Preve, 1997, p.1).²⁹⁰

²⁹⁰ Ana Maria Hoepers Preve, mestre em Educação, é professora da FAED-UDESC, coordenadora do Núcleo de Estudos Ambientais.



De primeiro eu fazia e mexia, e pensar não pensava. Não possuía os prazos. Vivi puxando difícil de difícil.

Mas agora, feita a folga que me vem, e sem pequenos desassossegos, estou de range rede. E me inventei neste gosto de especular idéia.²⁹¹

Que mundo é esse onde tudo dá errado
Sempre tem gente que sai do meu lado
Que gente é essa? Sempre saem de lado,
Erram e são perdoados; eu fico quieto e
Sou condenado; fui julgado e não perdoado
Por um crime do qual não fui inocentado.²⁹²

²⁹¹ Guimarães Rosa (MG, 1908-1967), 1976, p.11. O rapaz da foto é o Maicon, dezoito anos, integrante do grupo do rappel desde o início, participante do 1º. Grupo de Bombeiro Juvenil, que permanece como monitor dos grupos seguintes. A **foto** foi feita por mim, durante o acampamento de sobrevivência realizado pelos Bombeiros juvenis, em abril 2005. Em outubro de 2005 Maicon me entregou dois poemas escritos por ele, pedindo que eu "*os analisasse para buscarmos jeito de publicá-los*".

²⁹² Trecho do poema "*Meu estar*", escrito por Maicon Luiz Barbosa Ferreira. Tinha quatro anos à época da ocupação. Sua mãe é natural de Florianópolis. O pai, do interior do estado. À época da ocupação eram seis filhos, ainda crianças. Já na comunidade nasceram mais dois.



Capítulo 2

A naturalização da colonialidade/subalternidade.

Não há memória para aqueles a quem nada pertence. Tudo o que se trabalhou, criou, lutou, a crônica da família ou do indivíduo vão cair no anonimato ao fim de seu percurso errante. A violência que separou suas articulações, desconjuntou seus esforços, esbofeteou sua esperança, espoliou também a lembrança de seus feitos.²⁹³

A colonialidade do poder é o eixo que organizou e organiza a diferença colonial, a periferia como natureza.²⁹⁴

²⁹³ Bosi, 1988, p.33-4.

²⁹⁴ Mignolo, 2003b, p.57.



A produção das periferias como subalternas e perigosas.

Ao lado do brilho, os detritos: as ruínas de uma dúzia de velhos bairros – os mais escuros, mais densos, mais deteriorados e mais assustadores bairros da cidade, lar de dezenas de milhares de parisienses – se amontoavam no chão. Para onde iria toda essa gente? Os responsáveis pela demolição e reconstrução não se preocupavam especialmente com isso. Estavam abrindo novas e amplas vias de desenvolvimento nas partes norte e leste da cidade; nesse meio tempo, os pobres faziam, de algum modo, como sempre haviam feito. A família em farrapos, do poema baudelaireano, sai de trás dos detritos, pára e se coloca no centro da cena. O problema não é que eles sejam famintos ou pedintes. O problema é que eles simplesmente não irão embora. Eles também querem um lugar sob a luz.²⁹⁵

Seguindo esse modelo parisiense – expressão de um novo *momento da modernidadecolonialidade* – foram constituídas as periferias²⁹⁶ do Rio de Janeiro e São Paulo, Porto Alegre e também as de Florianópolis (além de outras tantas cidades brasileiras que não foi possível conhecer e dar a conhecer nos limites deste estudo). Como lembra Orlandi, nos séculos XVI e XVII, os relatos de missionários e viajantes permitiram aliar religião, política e conhecimento, *“colocando os habitantes do país nascente sob o governo europeu, seja sob a forma de obediência a Deus, seja sob a*

²⁹⁵ Berman, 1986. p.148.

²⁹⁶ José Álvaro Moisés caracteriza as periferias como *“setores da cidade precariamente atendidos por serviços públicos, nos quais os valores imobiliários são suficientemente baixos para serem suportados pelas populações de baixa renda”* (1981, p.16). Jacobi também se refere à *“configuração do padrão de urbanização por expansão da periferia”* (1989, p.67). Da mesma forma, Sader verifica que *“procurando fugir dos aluguéis os trabalhadores vão buscando (ou produzindo) novas periferias, mais distantes, menos equipadas e, por isso, mais acessíveis aos seus recursos”* (1988, p.68). Assim também Milton Santos: *“morar na periferia é se condenar duas vezes à pobreza. A pobreza gerada pelo modelo econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se a pobreza gerada pelo modelo territorial. Este, afinal, determina quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar”* (1987, p.115).

forma de assujeitamento ao Estado, ou sob a forma de submissão ao saber" (Orlandi, 2002, p.301). A seguir, acrescenta:

Assim, esses países, e em nosso caso específico, o Brasil, se encontram em um lugar na história, ao serem falados (escritos) pela memória outra, a memória européia. Essa será uma clivagem constitutiva desses países de colonização, que se marca pelo apagamento da história em função da acentuação das características culturais. A história continua sendo a história da Europa com particularidades culturais que lhe são acrescidas com as *descobertas* (Orlandi, 2002, p.302).

Já na passagem do século XVIII para o XIX, verifica ainda Eni Orlandi, os textos sobre o Brasil deixam de ser *narrativos* e tornam-se *descritivos*. "*O Brasil se torna uma realidade observável*". Os mesmos relatos de viajantes deixam de ser lidos como documentos históricos para serem considerados "*tratados científicos, com seus dados de observação*" (Orlandi, 2002, p.312). O discurso científico ganha espaço e se estabelece como forma de *identificar causas e levar o país a superar os atrasos do colonialismo*. Foucault analisa este momento, em que se consolida também a *Lei dos pobres*, como "*a organização de um serviço autoritário, não de cuidados médicos, mas de controle médico da população*" (Foucault, 1979, p.96).

Challoub conta como a "*ideologia da administração competente*" e da gestão "*técnica*" da coisa pública, baseadas num pretexto "*higienista*"²⁹⁷ deu mostras de estar presente, também no Brasil, a partir de meados do século XIX.

Os cientistas da Higiene formularam políticas públicas voltadas para a promoção de melhorias nas condições de salubridade vigentes na Corte e no país em geral. Naturalmente, escolheram priorizar algumas doenças em detrimento de outras. A febre amarela, flagelo dos imigrantes que, esperava-se, ocupariam o lugar dos negros nas lavouras do Sudeste cafeeiro, tornou-se o centro dos esforços de médicos e autoridades. Enquanto isso, os doutores praticamente ignoravam, por exemplo, uma doença como a tuberculose, que eles próprios consideravam especialmente grave entre a população negra do Rio. A intervenção dos higienistas nas políticas públicas parecia obedecer ao mal confessado objetivo de tornar o ambiente urbano salubre para um determinado setor da população. Tratava-se de combater as doenças hostis à população branca, e esperar que a miscigenação – promovida num quadro demográfico modificado pela imigração européia – e as moléstias reconhecidamente graves entre os negros lograssem o embranquecimento da população, eliminando gradualmente a herança africana da sociedade brasileira (1996, p.8).

²⁹⁷ Ver também a esse respeito Singer, 1988 e Damasceno, 1993. Parece, de fato, que a *higiene* era mesmo um pretexto para expulsar grupos sociais *incômodos*, pois a ação excludente tinha também outros *alvos*: os capoeiras, que eram deportados para Fernando de Noronha; e os anarquistas, mandados de volta para seus países de origem (Carvalho, 1987, p.23-4).

Ainda no Império, portanto, já era esse o *modelo* de construção das cidades – e de *desenvolvimento* urbano – acentuado com o advento da República. Junto com os princípios positivistas da maçonaria e os ideais igualitários da Revolução Francesa, a república recém inaugurada importou o modelo colonialista implícito nesse momento na chamada ideologia higienista.²⁹⁸ “No Brasil, a Proclamação da República não estabeleceu entre nós uma república de cidadãos. A colaboração civil foi quase nula; o povo assistiu a tudo bestializado, sem saber o que significava, julgando tratar-se de uma parada”.²⁹⁹

Sob pretextos colonialistas, higienistas ou desenvolvimentistas, o resultado das políticas adotadas ao longo de nossa História tem sido basicamente o mesmo: as elites *determinam* a eliminação, silenciamento ou exclusão, não apenas das *histórias*, mas dos próprios grupos que não têm senão um lugar subalterno nos projetos hegemônicos. No entanto, há um outro lado dessa história, sua outra face, quase sempre silenciada ou ocultada, mas que lhe é concomitante e complementar. Podemos sempre nos perguntar, como José Murilo de Carvalho: “*bestializado ou bilontra?*” Ele continua, explicando:

O povo sabia que o formal não era sério. Não havia caminhos de participação, a República não era para valer. Nessa perspectiva, o bestializado era quem levasse a política a sério, era o que se prestasse à manipulação. Num sentido talvez mais profundo que o dos anarquistas, a política era tribofe. Quem apenas assistia, como fazia o povo do Rio por ocasião das grandes transformações realizadas à sua revelia, estava longe de ser bestializado. Era bilontra (1987, p.160).

Bilontra era o termo que designava o *malandro*, o *esperto*, que usava de artimanhas para *conseguir seus intentos*, o *tribofo*. *Tribofe* é a irreverência, o deboche, a malícia, a dissimulação, o *jogo-de-cintura*, a *ambivalência*, que tem sido a forma encontrada pelos vários grupos *liminares* para resistir à *demonização* e *eliminação* pelos *poderes* hegemônicos na *modernidadecolonialidade* ocidental.

²⁹⁸ Que de resto ainda se manifesta em práticas bem atuais, mesmo em Florianópolis. Ver Fantin, 2005, p.25; 57-58. Maristela Fantin, doutora em educação, professora do PPGE-UFSC, coordenadora do Grupo Pandorga – pesquisa em educação popular, arte e cidadania.

²⁹⁹ Carta de Aristides Lobo ao *Diário Popular*, SP, datada de 18 de novembro de 1889. Citada por Basbaum, 1976, p. 18 e por Carvalho, 1987, p.1, 68, 140. José Murilo de Carvalho nasceu em Minas Gerais em 1939, é doutor em Ciência Política, professor do IUPERJ e pesquisador da Fundação Casa de Rui Barbosa.

Efetivando-se basicamente no âmbito das elites e como reação às tensões sociais que se acumulavam na ordem pós-escravista, a apropriação do liberalismo não alterou a lógica de exclusão das classes subalternas do processo político (Baierle, 2000, p.189).³⁰⁰

A derrubada do Cabeça de Porco, grande cortiço situado no centro do Rio de Janeiro, em janeiro de 1893, narrada por Sidney Challoub como verdadeira operação de guerra, ilustra essa *vontade de exclusão* – não só das arenas políticas, mas do próprio âmbito do social – mostrando, também, que tratar as áreas onde residem os grupos populares, considerados *classes perigosas*, como *caso de polícia* não é *invenção* destes nossos tempos de políticas neoliberais.³⁰¹ Esse episódio foi tão significativo que hoje em dia, mesmo para quem não o conhece, *Cabeça de porco* é não apenas sinônimo de *cortiço*, mas "*na linguagem jovem das favelas cariocas, é sinônimo de situação sem saída, confusão*" (Athayde et alii, 2005, p.1).

A partir das décadas de 1850 e 1860, com o aumento do fluxo de imigrantes portugueses, ao mesmo tempo em que o aumento do número de alforrias obtidas pelos escravos, a população pobre do Rio de Janeiro cresceu muito rapidamente, abrigando-se em cortiços e casas de cômodos, sendo o Cabeça de Porco o que se tornou mais conhecido. Situado aos pés do Morro que depois se tornaria conhecido como Morro da Favela, tinha em sua entrada um portal, em arcada, enfeitado com a figura de uma grande cabeça de porco. Desse portal saía uma avenida central, ao longo da qual havia perto de cem pequenas habitações. Além dessa rua principal havia ruas laterais, com mais moradias e várias cocheiras.

Esse conjunto chegou a abrigar perto de quatro mil pessoas. À época do despejo, com toda uma ala interditada pela Inspetoria Geral de Higiene há mais de um ano, os jornais da época estimavam o número de habitantes entre quatrocentas e duas mil pessoas. Três dias antes da noite do despejo, os proprietários do cortiço

³⁰⁰ Sérgio Gregório Baierle é mestre em Ciência Política pela UNICAMP e membro do Conselho Diretor de uma ONG que assessora movimentos populares em Porto Alegre.

³⁰¹ Ver a esse respeito, também, Carvalho, 1987, p.30. Considerar, ainda, que, mesmo agora, um século depois, os jornais e telejornais não cessam de mostrar, no Rio de Janeiro, no sul do Pará ou no centro de Florianópolis, verdadeiros massacres. O pretexto pode ser o narcotráfico, os *sem terra* ou estudantes que se rebelam contra o aumento do transporte coletivo.

havia recebido uma intimação da Intendência Municipal no sentido de providenciar o despejo de quantos aí ainda residissem e a imediata demolição das habitações. A pretexto de a ordem ter sido desobedecida, o prefeito assumiu pessoalmente o comando das operações, juntamente com o chefe de polícia da então capital federal.

Logo que a polícia cercou a estalagem, conta Challoub, "*surgiram mais de cem trabalhadores da Intendência Municipal, adequadamente armados com picaretas e machados*". E continua:

Os empresários Carlos Sampaio e Vieira Souto, também presentes ao evento, providenciaram o comparecimento de outros quarenta operários da Empresa de Melhoramentos do Brasil, para auxiliarem no trabalho de destruição. Finalmente, um grupo de bombeiros, com suas competentes mangueiras, se apresentou para irrigar os terrenos e as casas, aplacando assim as densas nuvens de poeira que começavam a se levantar (Challoub, 1990, p.2).

Governo, empresários e forças de segurança estavam unidos nessa *empreitada* de enfrentamento (o que, de resto, não é muito diferente nos dias de hoje, como pudemos verificar nos recentes embates entre estudantes e forças de segurança, quando da tentativa de aumento do preço das passagens de ônibus em Florianópolis.³⁰² A mesma coisa ocorreu, também, quando da onda de despejos que fizeram *deflagrar* as ocupações organizadas pelo Movimento Sem Teto, em meados da década de oitenta do século XX.³⁰³ Um século antes, a antiga cidade, pautada pela convivência próxima entre o senhor e seu escravo, dava lugar a uma reorganização dos territórios obedecendo a uma hierarquia orientada para a separação. Se a Abolição e a República *havião eliminado (sic!)* as distâncias jurídicas entre os grupos sociais, outras formas de *controle e segregação* se faziam necessárias.³⁰⁴

Embora não se tenha, oficialmente, notícias do destino das pessoas que foram removidas do Cabeça de Porco, há uma coincidência da época do despejo com o crescimento do número de habitantes do Morro da Favela, onde um ano mais tarde,

³⁰² Cf. reportagens e notas diárias nos jornais *Diário Catarinense* e *A Notícia*, no período de 31 de maio a 08 de junho de 2005.

³⁰³ Ver, por exemplo, jornal *O Estado*, 05dez1984; 07jul1988; 12nov1989; 10ago1990; *Diário Catarinense*, 14ago1990, *O Estado*, 03jun1991, *A Notícia*, 02jul1991.

³⁰⁴ Ver a esse respeito Pedro, 1994; Sevchenko, 1998.

com a devida autorização dos chefes militares, foram se estabelecer também os soldados que voltavam da Campanha de Canudos. Apenas três anos depois, de acordo com uma pesquisa coordenada por Zaluar em documentos existentes no Arquivo Nacional, o Morro era percebido pelas autoridades policiais como um *"foco de desertores, ladrões e praças do Exército"*.³⁰⁵

A idéia da favela com um "foco", a menção à "limpeza", isto é, a retórica centrada nas concepções de uma "patologia social" e da "poluição" estava destinada a uma longa permanência na cena institucional carioca do Século XX. Porém, a proposta de cercar um morro habitado pelas "classes perigosas" não era nova (Zaluar, 2003, p.9).

A expressão *classes perigosas* já fora usada pela escritora inglesa Mary Carpenter, em estudo da década de 1840 sobre crianças de rua.³⁰⁶ Para ela, as classes perigosas eram constituídas pelas pessoas que já haviam passado pela prisão, ou as que, mesmo não tendo sido presas, haviam optado por obter o sustento de suas famílias por meio da prática de furtos e não do trabalho. No Brasil, ainda na época do Império, a expressão é encontrada em documentos oficiais, referindo-se não apenas aos que já tinham tido passagens pela polícia, mas ao conjunto dos moradores, primeiro de cortiços, depois de favelas (Challoub, 1990, p.5).

Essa idéia da periculosidade da favela – sempre associada à de *marginalidade* – vai atravessar todo o século XX e chegar sem grandes alterações aos nossos dias. É verdade que o que se teme, hoje, não são as *epidemias*. Mas a favela ainda é o foco de um *mal* que – assim prega o discurso dominante – dali se dissemina para toda a sociedade. Hoje esse mal se chama *violência*. Esse é o novo foco da *questão urbana*, como foram, antes, a *higiene* e a *habitação*.

³⁰⁵ Ver a esse respeito também Sevcenko, 1998, p. 23ss.; Marins, 1998.

³⁰⁶ Cf. Guimarães, 1981, p.1. O autor registra, inclusive, que *"na literatura sociológica do final do século XIX, o conceito de classes perigosas chegou a identificar-se com o de lumpemproletariado"*. Exemplifica afirmando que na edição francesa do primeiro volume de *O Capital*, inteiramente revista pelo autor, na seção IV do capítulo XXV, tomo III, usa-se a expressão *classes perigosas* ao invés de *lumpemproletariado* (Guimarães, 1981, p.1-2). Carvalho, 1987 refere-se também às *classes perigosas*: *"eram ladrões, prostitutas, malandros, desertores do Exército e da Marinha, ciganos, ambulantes, trapeiros, criados, serventes de repartições públicas, ratoeiros, recebedores de bondes, engraxates, carroceiros, floristas, bicheiros, jogadores, receptadores, pivetes. E, é claro, a figura tipicamente carioca do capoeira, cuja fama já se espalhara por todo o país e cujo número foi calculado em torno de 20 mil as vésperas da República"* (p.18). Wallerstein também se refere à *domesticação das classes perigosas*, explicando: *"primeiro as classes trabalhadoras européias, no século XIX, depois as classes populares do Terceiro Mundo, no século XX"* (2002, p.71).

A favela recebe de todos os outros moradores da cidade um estigma extremamente forte, forjador de uma imagem que condensa os males de uma pobreza que, por ser excessiva, é tida como viciosa e, no mais das vezes, também considerada perigosa (Kowarick, 1979, p.93).³⁰⁷

Foucault refere-se também a essa *periculosidade*, quando lembra que a medicina, no século XIX, na Inglaterra, era necessária como “*um controle da saúde do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes mais ricas*” (1979, p.97). Da mesma forma, aqui no Brasil:

Os agentes da ordem sanitária não hesitavam em invadir casas, remover moradores (doentes ou não), desinfetar móveis e objetos pessoais, demolir e queimar casebres, isolar quarteirões, prender suspeitos, atacar focos (Bonduki, 1998, p.31).

Essas práticas *higienistas* provocaram um movimento popular de amplas proporções, no Rio de Janeiro, que ficou conhecido como a *revolta da vacina*. Seu “*fator imediatamente deflagrador [...] foi a publicação, no dia 9 de novembro de 1904, do plano de regulamentação da aplicação da vacina obrigatória contra a varíola*” (Sevcenko, 1993, p.13). O relato feito por José Murilo de Carvalho lembra os acontecimentos recentes em Florianópolis, quando da reação dos estudantes ao aumento do preço das passagens de ônibus.

Por volta das seis da tarde, um grupo de rapazes, que *O Paiz* diz serem em sua maioria estudantes, começou um arremedo de *meeting* no Largo São Francisco, onde ficava a Escola Politécnica, fazendo discursos humorísticos e rimados. O grupo desceu a rua do Ouvidor, onde o orador, o estudante Jayme Cohen, falou, agora a sério, pregando a resistência à vacina. Um delegado de polícia o intimou a ir até a delegacia. Houve reação popular contra a prisão. O grupo, ao chegar perto da praça Tiradentes, deu de frente com praças da cavalaria da polícia e prorrochou em tremenda vaia. Houve a seguir conflito com a polícia. No final, 15 pessoas foram presas (Carvalho, 1987, p.101).³⁰⁸

As cenas se repetiram nos dias seguintes e no final da semana o conflito generalizou-se, tomando um caráter mais violento.

Nunca se contaram os mortos da Revolta da Vacina. Nem seria possível [...] Os massacres em geral não manifestam rigor pela precisão [...] A matança coletiva dirige-se, via de regra, contra um objeto unificado por algum padrão abstrato, que retira a humanidade das vítimas: uma seita, uma comunidade peculiar, uma facção política, uma cultura, uma etnia. Personificando nesse grupo assim circunscrito todo o mal e toda a ameaça à ordem das coisas, os executores se

³⁰⁷ Lúcio Kowarick é professor da USP, coordenador da pesquisa “*Viver em risco: moradia, desemprego e violência urbana na Grande São Paulo*”.

³⁰⁸ Ver a esse respeito Sevcenko, 1993; Carvalho, 1987, p.91ss. Vera Lúcia Gaspar da Silva, doutora em Educação, professora FAED-UDESC, também se refere ao episódio (2004, p.170).

representam a si mesmos como heróis redentores, cuja energia implacável esconjura a ameaça que pesa sobre o mundo (Sevcenko, 1993, p.9).

O que estava em jogo era o comprometimento da imagem de *"uma nação próspera, civilizada, ordeira e dotada de instituições, a imagem de um Estado consolidado e estável"* (Sevcenko, 1993, p.57).

Nesse caso, seria uma contradição flagrante e desarmaria quaisquer argumentos diplomáticos, a simples existência na capital do país de uma multidão indômita, composta de aventureiros, mestiços, negros e imigrantes pobres, que ao primeiro grito de motim forravam a cidade de barricadas e punham em xeque as forças do governo. Foi basicamente essa a razão que levou o governo francês a propor o replanejamento urbano de Paris, encarregando o Barão de Haussmann de abrir amplos *boulevards* e avenidas que impedissem a população de tomar a cidade de assalto (Sevcenko, 1993, p.57-8).

Salvaguardar *a ordem*: é o que se espera das forças de *segurança*. *"Dentro desse espírito, a atuação das autoridades foi exemplar"*, continua Sevcenko, trazendo o relato do jornalista e historiador José Maria dos Santos:

Sem direito a qualquer defesa, sem a mínima indagação regular de responsabilidades, os populares suspeitos de participação nos motins daqueles dias começaram a ser recolhidos em grandes batidas policiais. Não se fazia distinção de sexos, nem de idades. Bastava ser desocupado ou maltrapilho e não provar residência habitual, para ser culpado. Conduzidos para bordo de um paquete do Lóide Brasileiro, em cujos porões já se encontravam a ferros e no regime da chibata os prisioneiros da Saúde, todos eles foram sumariamente expedidos para o Acre (Sevcenko, 1993, p.73).

"Essa separação ética dos corpos, corpos rebeldes, corpos doentes, corpos sãos, preconizava e era simétrica a uma nova divisão geográfica da cidade" (Sevcenko, 1993, p.75). Mesmo não se referindo mais às questões de saúde, o conceito de *periculosidade* associado às regiões em que habitam *os mais pobres* continua presente na demarcação das áreas para as políticas de *segurança pública*. Marcos Alvito³⁰⁹ (2003, p.187) cita a declaração do então secretário de Segurança do Estado do Rio de Janeiro, em entrevista ao Jornal do Brasil (15dez1995), em que ele afirma que, de acordo com o manual de guerra das Forças Armadas, *"é considerada uma zona amarela aquela área onde há risco moderado para a tropa"* (*sic!*). Como *zonas vermelhas* são identificadas aquelas em que há um alto grau de perigo. Por

³⁰⁹ Marcos Alvito é sambista, doutor em antropologia e professor do departamento de história da UFF.

extensão, todos os habitantes dessas *zonas* são considerados *perigosos*, até prova em contrário.

A mesma percepção é expressa por Lohn:³¹⁰

Os estigmas lançados sobre certas áreas, quase sempre partindo de um discurso moralizador e condenatório dos seus habitantes, geralmente membros das classes populares e negros, configuravam uma alteridade condenada. Com isso, punha-se em funcionamento uma operação discursiva em que a cidade desejada e regrada, com todas as suas normatizações e, acima de tudo, burguesa, passava a existir em função do seu outro: os lugares excluídos e discriminados, habitados pelos pobres. “Becos”, “espeluncas”, “cortiços”, “porões” e uma série de outras designações apareciam carregadas de uma condenação discursiva que acabava sendo talvez mais importante que a própria situação física propriamente dita de cada lugar (2002, p.194).³¹¹

Em pesquisas sobre a juventude, financiadas pela UNESCO, também se considera:

A percepção sobre determinados bairros, como violentos, leva a exclusões imediatas, fechando também as possibilidades de trabalho. A distinção entre ser honesto e ser marginal é simplificada e está relacionada ao local de moradia, de maneira que uma sociedade excludente classifica como “*marginais*” os pobres (Castro *et alii*, 2001, p.63).³¹²

Essa mesma situação é encontrada pela prof^a Vera Dias,³¹³ ao investigar as *representações* de habitantes de conjuntos populares em Florianópolis:

Quando perguntamos aos moradores das habitações populares qual a imagem que eles acham que as “pessoas de fora” têm do seu bairro, 76,8% acham que a imagem dos “outros” é negativa, tanto do bairro como dos que ali vivem. Eles exemplificam essa imagem negativa apontando as dificuldades que têm quando procuram emprego ou quando querem comprar “fiado” no comércio vizinho e são rejeitados por causa do seu endereço residencial (Dias, 2003, p.16).

É essa percepção, de resto, que *produz* o imaginário provocador daquele *medo* de que falávamos anteriormente, quando acadêmic@s de pedagogia e das licenciaturas têm como campo de estágio as escolas das periferias. Notei esse *medo* também entre professor@s convidad@s a participar de atividades do Programa Entrelaços do Saber (Azibeiro, 2002b, p.2). Bem diferente do *medo* de que falam Freire e Shor, da rejeição dos alunos ou da punição e perda do emprego (1986,

³¹⁰ Reinaldo Lindolfo Lohn, doutor em história, professor FAED-UDESC.

³¹¹ Ver também Pesavento, 1994, 1999.

³¹² Mary Garcia Castro é professora aposentada da UFBA, coordenadora de pesquisas da UNESCO, representação no Brasil.

³¹³ Vera Lúcia Nehls Dias, doutora em geografia social, professora FAED-UDESC.

p.67ss). Assemelha-se àquele a que se refere Lea Paixão,³¹⁴ ao falar de sua experiência de pesquisa com catadoras de lixo: *medo deste universo de pobreza desconhecido, desta pobreza que nos acostumamos a olhar como 'satanizada'* (2003, p.268). Aproxima-se do *pânico urbano* a que se refere Foucault (1979, p.87ss.).

Também para Da Matta,³¹⁵ as regiões periféricas demarcam *espaços transitórios e problemáticos* que recebem um tratamento *diferente* do centro da cidade. Destinados a abrigar as moradias das populações mais pobres, ou as zonas de tráfico ou meretrício, *são escondidas por tapumes ou outdoors*. São sempre vistas como *locais de transição: zonas, brejos, mangues e alagados*. Locais *liminares*, onde a presença conjunta da terra e da água marca um espaço físico confuso e necessariamente ambíguo (1997, p.45). *Perigosas* – pelo risco de transmitirem doenças ou pela marginalidade entendida como berço natural de todos os vícios e crimes, as populações que habitam essas periferias continuam – hoje – a sofrer as mesmas discriminações e estigmas que nos tempos do império ou da primeira república.

E mais uma vez é possível colocar a questão: *bestializados ou bilontras?* E a resposta talvez possa ser: *bestializados e bilontras e – principalmente – sobreviventes.*³¹⁶

Uma alternância entre indiferença, pragmatismo e violência, quando não o deboche e a carnavalização, pautaria a relação das classes subalternas com o mundo formal da política. Não se trataria nem de ruptura, nem de formalização da ordem, mas talvez da articulação de ambas, estabelecendo-se nos meios urbanos uma "lógica da malandragem", em que a paródia, de um lado, e o "jeitinho", de outro, impregnariam o imaginário popular com o forte sentimento de que os espaços públicos formais não são públicos. Público é o bairro, é a feira, a igreja ou o bar. O espaço formal da política (governo e parlamento) aparece como privado dos "doutores" (Baierle, 2000, p.189).

Se a ambivalência é a característica principal desses grupos *liminares*, do mesmo modo a questão das classes populares – ou subalternas – é tratada pelos

³¹⁴ Lea Pinheiro Paixão, professora da UFF.

³¹⁵ Roberto Da Matta, antropólogo, professor da Puc-Rio.

³¹⁶ Reporto-me à *cultura da sobrevivência* que é, nos dizeres de Maria Izabel Porto de Souza, o modo de os grupos populares se contraporem à *cultura da pobreza*. Ver a esse respeito Souza, 2003, p.253-4.

poderes públicos ora como questão de polícia, ora como espaço de barganha e, com frequência, as duas lógicas coexistem e se alternam. De qualquer modo, os *costumes* e *tradições*, as *manias* ou as culturas populares foram (e continuam sendo) responsabilizadas pelo *atraso* ou *subdesenvolvimento* do país.

No núcleo formado em torno da USP foram construídas interpretações que procuravam explicitar as causas do que à época era considerado o *atraso* brasileiro, formulando um conjunto temático que ficou conhecido como as teorias de *dependência* [...] A criação da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) foi um momento em que estas idéias teriam se manifestado com maior clareza, provocando debates que demonstrariam um conhecimento dicotomizado pela oposição arcaico/moderno, efetuando estratégias de atualização econômica para o continente latino-americano, que visariam eliminar as barreiras coloniais e semi-coloniais optando-se pela industrialização acelerada e pela transferência de capitais diretamente ligados à esfera da produção (Lohn, 2002, p.123).

No que diz respeito à questão da habitação popular,³¹⁷ nos primórdios da industrialização, e basicamente até os anos 1930, as empresas resolveram em parte o problema da moradia dos trabalhadores através da construção de vilas operárias, geralmente contíguas às fábricas, cujas residências eram alugadas ou vendidas aos operários. O fornecimento da moradia pela própria empresa diminuía as despesas dos operários com sua própria sobrevivência, permitindo que os salários fossem rebaixados. Tal tipo de solução era viável na medida em que a quantidade de famílias a serem alojadas era relativamente pequena, já que esse *privilégio* se destinava de modo especial aos operários mais especializados, menos disponíveis no mercado de trabalho, e o baixo custo dos terrenos e da construção compensava a fixação do trabalhador na empresa.

Com a intensificação da industrialização, cresce rapidamente o número de trabalhadores, aumentando a pressão para a oferta de habitações populares. Tais fenômenos ocorrem paralelamente à valorização dos imóveis, o que torna, do ponto de vista da empresa, antieconômica a construção de vilas para seus operários (ainda mais com a aceleração do fluxo migratório). As empresas transferem assim o custo da

³¹⁷ Analisando a *produção* do que ela denomina "*mito da marginalidade*", Perlman verifica que "*a habitação cedo se tornaria a questão social mais premente nos países em desenvolvimento da América*" (1977, p.135). Janice Perlman, antropóloga norte-americana, coordenadora do Projeto Mega-cidades, pesquisa favelas no RJ desde finais da década de 1960.

moradia (aquisição, aluguel, conservação do imóvel) conjuntamente com os gastos com transporte para o próprio trabalhador e os relacionados aos serviços de infraestrutura urbana, quando existentes, para o Estado. Deste momento em diante as vilas operárias tendem a desaparecer e a questão da moradia passa a ser *resolvida* pelo mercado imobiliário.

A partir de então cresce consideravelmente, no cenário urbano, o que passou a ser designado como *periferia*: aglomerados – em geral distantes dos *centros* – clandestinos ou não, carentes de infra-estrutura, onde passam a residir primeiro os trabalhadores, cada vez mais *desempregados* com o agravamento da recessão econômica. Como registra Kowarick:

Em épocas mais recentes, com a aceleração das migrações internas, decorrentes do novo patamar industrial que se forjou depois da segunda grande guerra, a classe trabalhadora passou a residir preponderantemente nas assim chamadas casas precárias, situadas nas múltiplas e cada vez mais distantes periferias da cidade. De forma crescente, a moradia desprovida de infra-estrutura, construída de maneira parcelada pelo próprio proprietário, com a ajuda de parentes, em loteamentos clandestinos, foi o resultado de salários crescentemente deteriorados e uma das formas que permitiu que a mão-de-obra engajada no processo produtivo se reproduzisse a baixos custos (Kowarick, 1979, p.78).

Em meados da década de 1950, durante o governo Juscelino Kubitschek, foi criado o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), vinculado ao Ministério da Educação, no Rio de Janeiro. Os intelectuais a ele ligados representavam, naquele momento, o que se pensava a respeito de alternativas para o desenvolvimento brasileiro. Dentre as “Reformas de Base” indispensáveis para a superação do *atraso*, colocava-se a reforma urbana, que viria a *resolver*, entre outras, as questões habitacionais. No entanto, apesar das *recomendações* de que os órgãos previdenciários atendessem às pessoas carentes, independente do vínculo institucional, foram tão tímidos os investimentos efetivos nesse sentido, considera Peres,³¹⁸ que a crise habitacional acabou se aprofundando (1994, vol. I, p.236ss.). Fatores externos, no entanto, viriam contribuir para uma mudança no enfoque da questão habitacional no continente latino-americano. A conjuntura política se

³¹⁸ Lino Fernando Bragança Peres, doutor em urbanismo e professor da UFSC.

transformou após a revolução cubana (1959). A partir de 1961, a Aliança para o Progresso³¹⁹ passou a conceder recursos para os países da região num ritmo nunca visto anteriormente.

Em 1961 chegou a ser criado o Conselho Nacional do Planejamento de Habitação Popular, mas a escassez de recursos e as práticas clientelistas impediam diretrizes mais abrangentes. Surgia a problemática da reforma urbana, acompanhando as demandas pelas demais intervenções desenvolvimentistas – as reformas de base –, com vistas à execução de políticas públicas que atendessem aos anseios das classes populares urbanas e resolvessem as carências habitacionais. O tema passaria a figurar em planos de governo e nos discursos oficiais (Lohn, 2002, p.303).

Em 1964, após o golpe militar, foi criado o BNH,³²⁰ órgão federal que compunha o Sistema Financeiro de Habitação e cujos programas de construção de moradias, inicialmente previstos para resolver a questão da habitação das populações de baixa renda, acabaram por estender-se a outras classes sociais, em busca de maior rentabilidade para o Sistema – abortando as propostas de reformas de base e mais uma vez excluindo os grupos populares urbanos, principalmente os moradores de favelas e periferias. Captando recursos do recém criado FGTS e de letras imobiliárias fornecia linhas de crédito de curto prazo a construtores e de longo prazo para compradores de moradias. Associadas a ele, criaram-se as Companhias de Habitação Popular (COHAB), responsáveis diretas pelo planejamento, construção e administração de moradias populares. No entanto, em nenhum momento esses programas deram conta da demanda. E o número de *favelados* só fez crescer, sem nunca diminuir, também, os estigmas e preconceitos com relação a essa população.

O fato de ser favelado tem desqualificado o indivíduo da condição de habitante urbano, pois retira-lhe a possibilidade de exercício de uma defesa que se processa em torno da questão da moradia. Ocupante de terra alheia, o favelado passa a ser definido por sua situação de ilegalidade, e sobre ele desaba o império draconiano dos direitos fundamentais da sociedade, centrada na propriedade privada, cuja contrapartida necessária é a anulação de suas prerrogativas enquanto morador. Assim, nem neste aspecto mínimo o favelado tem aparecido enquanto cidadão urbano, surgindo, aos olhos da sociedade, como um usurpador que pode ser destituído sem a possibilidade de defesa, pois contra ele paira o

³¹⁹ A Aliança para o Progresso, para o governo Kennedy, então presidente dos Estados Unidos, seria algo assim como um “*bactericida ideológico*”, como então se comentava, destinado a proteger o corpo político latino-americano extirpando o “*germe revolucionário*” do continente. Ver a esse respeito: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/2002/08/12/002.htm>.

³²⁰ Banco Nacional de Habitação, Lei n.4380, de 21 de agosto de 1964.

reino da legalidade em que se assenta o direito de expulsá-lo (Kowarick, 1979, p.91).

A mobilização social que tomou conta de setores que se insurgiam, por todo o mundo, contra o modelo hegemônico – monotópico e autoritário – chegou também ao Brasil, intensificando-se a partir de meados da década de setenta do século XX, possibilitando a emergência de inúmeros movimentos sociais, dentre os quais podem ser destacados o MST (Movimento Sem Terra), os movimentos de luta pela moradia, os movimentos pela urbanização das favelas, movimentos contra a discriminação racial, além dos movimentos que se organizaram em torno da cultura Hip Hop, que continuam ganhando expressão nas periferias.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, na maior parte das grandes cidades brasileiras, desenvolveu-se um processo intenso de mobilização popular, questionando sistematicamente o padrão autoritário de relacionamento do Poder Público com as organizações populares [...] Foi um período rico de experiências de articulação entre organizações de trabalhadores e de moradores (Baierle, 2000, p.195).

A partir dos anos 1980, mesmo com toda essa mobilização, o tema da violência passou a ganhar centralidade nas cidades brasileiras. Não que antes ela não existisse. Talvez porque, atingindo com maior intensidade os que *naturalmente* eram entendidos como *marginalizados*, ela não levantasse tantas questões. Hoje somos milhares, talvez milhões de "*cabeças infernizadas pela mesma pergunta: a saída, qual a saída para a violência absurda, a injustiça desumana, a desigualdade degradante?*" (Athayde *et alii*, 2005, p.72).

Ao contrário das sociedades *primitivas* que cantam, dançam, esculpem sua história (Meneses, 2003, p.11ss), as comunidades de periferia têm invisibilizada essa própria construção.

Duplamente excluídos por serem "outros" e por serem "incultos" e "perigosos", os pobres urbanos vivem, neste olhar etnocêntrico e homogeneizador, o avesso da civilização (Zaluar, 1985, p.12).

Uma das expressões dessa subjugação é o que Zaluar denomina de "*construção da identidade do dominado pelo dominador*". E, continua, "*uma das técnicas repressivas é a estigmatização de quem se quer reprimir. O espelho que se constrói é este: pobre, criminoso, perigoso*" (1985, p.168).

Numa visão mais *humanizada*, ou filantrópica, os grupos populares deixam de ser considerados necessariamente perigosos, manifestando-se, então, uma outra forma de subjugação: considerados pueris, imaturos, *carentes*, têm de ser tutelados, conduzidos pelas elites *sábias* ou pelas pessoas *bondosas*.

A concepção que considera o povo pueril e imaturo, incapaz de participar nas decisões, entronca-se diretamente na ideologia dominante. Ela fundamenta uma prática baseada na manipulação e na tutela, quando não na repressão aberta, que encara as camadas populares como objeto da ação política e que só pode perpetuar a violência que caracteriza o cotidiano dos trabalhadores (Kowarick, 1979, p.202).

Tendo em vista essa realidade, seja qual for a matriz teórico-crítica a partir da qual o olhar seja dirigido para as questões da habitação e da vida dos grupos populares, a percepção tem características em comum, sobretudo no que diz respeito a sua exclusão e subalternização, no âmbito da sociedade, no âmbito da escola, não por qualquer tipo de *reprodução*, mas porque os mesmos *regimes de verdade* continuam a produzir estigmas e preconceitos presentes na forma de se olhar para essas pessoas e esses grupos. Presentes também – isto é o mais grave – no modo como eles próprios se vêem e constroem as expectativas de futuro, para si e para seus filhos e filhas.

Um fato, no entanto, relatado por Kowarick, exemplifica inúmeros outros casos citados por outr@s pesquisador@s,³²¹ e encontrados também na Nova Esperança, mostrando como o *sonho* e a *esperança* continuam tão presentes entre as pessoas que constituem esses grupos populares quanto essa expectativa negativa.

Há um mês e pouco a luta de João por alguns cruzeiros a mais levou-o a uma aventura aparentemente absurda. Em troca de 600 contos economizados enquanto a família ainda estava na Bahia, mais uma harmônica, uma bicicleta e um radinho de pilha, ele se tornou proprietário de nada mais, nada menos, que um automóvel. Agora o velho Ford 1949 está encostado no caminho que desce do aterro e passa ao lado do barraco. O motor de arranque pifou e não há dinheiro para consertá-lo. Além disso, João sabe dirigir, mas não é habilitado, tem medo de sair com o carro.

“Eu comprei o carro fazendo um destino de... que nesse barraco aí morava um velho, que ele é motorista e tinha carta, comprei no contrato de a gente comprar fruta nos mercados e dispor, vender, ver se defendia mais um pouquinho. Foi o tempo que ele foi embora pro Paraná e pronto, não consegui mais nada. O carro

³²¹ Silva & Milito, 1995; Fantin, 1997, 2005; Valla, 1998b; Dolzan, 1998; Souza, 2002; Hak, 2003; Zurba, 2003; Perassa, 2005; Azibeiro, 1994, 2001a, 2002b, 2003b, 2004.

taí, quero ver se vendo. Dando pra livrar qualquer uma mixaria, mesmo um milhão, eu já mando".

Mesmo parado o carro ainda transporta os sonhos de João. Com o dinheiro da venda ele espera poder tirar carteira de motorista profissional pra arrumar emprego numa firma de caminhões, ou quem sabe numa frota de táxis (1979, p.166).

Esse relato de Kowarick chamou-me particularmente a atenção pela sua semelhança com situações observadas nas comunidades de periferia com as quais vimos trabalhando. Ser proprietário de um carro, ainda que ele fique a maior parte do tempo parado, por falta de conserto ou falta de dinheiro para o combustível, ainda é um *sonho* que move tanto a dedicação a um horário de trabalho dobrado ou triplicado pelos *bicos* que podem garantir uma renda um pouquinho maior, quanto o envolvimento com grupos ligados ao narcotráfico, que *garantem* no curto prazo uma renda maior e mais *fácil*.

Esses *sonhos e desejos*, que continuam presentes contra tudo e contra todos, manifestam a *intensidade*, muito mais adequada, na perspectiva do *pensamento liminar*, como categoria de análise dos grupos populares do que a *carência*. Não que a carência não exista ou possa ser suprimida pelo simples fato de não a considerarmos *o mais importante*. Mas a *intensidade* mobiliza muito mais que a própria carência (Martins, 1989; Valla, 1998, p.198; Azibeiro, 2003b, p.88; Alves, 2005, p.51-2). Além do mais, foi a carência considerada como atributo principal que permitiu a contínua produção *subalterna* das periferias e a naturalização dessa subalternidade. Parece-me, então, que essa consideração da *intensidade* pode abrir outros caminhos, na direção de *uma possibilidade de desconstrução de subalternidades*, pela *emergência e epifanização* de resistências e resiliências.



Tempos, espaços e subjetividades subalternizadas.

*O tempo zomba dos limites que lhe
atribuímos para crer na fantasia de que nos
obedece.³²²*

*É impossível dizer em quantas velocidades
diferentes se move uma cidade.³²³*

As coisas são

As coisas vêm

As coisas vão

As coisas

Vão e vêm

Não em vão

As horas

Vão e vêm

Não em vão.³²⁴

Sob muitos aspectos, o tempo e o espaço situam-se no centro da problemática da *modernidadecolonialidade*. Primeiro, a partir do recorte historiográfico, que inventou a Idade Média como *idade das trevas*. Mas também do recorte geográfico que *centrou* o poder e a *cultura* na Europa ocidental, *localizando* fora dela todos os *outros*: incultos, infiéis, selvagens, atrasados, subdesenvolvidos. Pode-se afirmar que, da perspectiva da colonialidade, pelo menos desde a expansão colonial do século

³²² Eduardo Galeano.

³²³ Ferreira Gullar (MA, 1930). (Poema sujo. Buenos Aires, maio/outubro 1975)

³²⁴ Oswald de Andrade (Relógio).

XVI, diferentes temporalidades foram irreversível e violentamente *juntadas*. A modernidade europeia e sua temporalidade, desde então hegemônica, "*circunscreveu, parasitou ou reconfigurou* [as outras temporalidades] *sob moldes peculiares e universalizantes*" (Passos, 1998, p.2).³²⁵ "*Tempo centrípeto, totalizante, que se supõe único, que reivindica para si ser naturalmente um tempo real*" (*idem*, p.451).

Ao mesmo tempo, lembra-nos Veiga-Neto, "*a partir do final do Renascimento ocorreu a ruptura entre o tempo físico, macro-cósmico*", no qual a humanidade estava mergulhada e do qual não se distinguia, "*e o tempo vivido individualmente*" (Veiga-Neto, 2001, p.16). Só assim foi possível a *produção* do significado econômico que adquiriram, na *modernidadecolonialidade* ocidental, as idéias de *perder tempo* e *ganhar tempo*. O tempo hegemônico a partir do século XVI aponta para um futuro único: a *civilização* europeia. Os povos ou grupos que não se incorporarem a ela estarão fadados ao desaparecimento ou ao esquecimento. Tempo linear, em que o importante é o futuro, o vir-a-ser.

Viver o presente,³²⁶ *curtir* o presente, valorizar o presente é *perder* tempo. É desperdício. É atraso. Nos séculos posteriores, com o *trabalho* convertido no valor maior, o ócio tem que ser abolido. O tempo *dilatado* de outros modos de vida e produção é descartado pela convicção de que *tempo é dinheiro*. E como tal tem que *render*. "*Velocidade, comunicação e informação foram como que desmaterializando o espaço e gerando a ansiedade de estarmos vivendo em um mundo descarnado, pela premência do tempo e sem tempo para nada*" (Doctors, 2003, p.7).³²⁷

Essa passagem nada teve de tranqüilo. Os próprios *corpos* tiveram que receber outro tratamento e ordenamento para adequar-se ao ritmo e ao espaço da fábrica e transformar-se no "*corpo-ferramenta inventado pelo capitalismo*" (Rodrigues, 1999, p.

³²⁵ Luiz Augusto dos Passos, professor da UFMT.

³²⁶ Bhabha chama a atenção para *o presente como o lugar expandido e ex-cêntrico de experiência e aquisição de poder* (1998, p.23).

³²⁷ Márcio Doctors é crítico de arte, curador da Fundação Eva Klabin Rapaport e do Espaço de Instalações Permanentes do Museu do Açude, ambos no Rio de Janeiro. Coordenou no ano 2000 o ciclo de conferências "*Tempo dos tempos*", promovido pela mesma Fundação.

83). *"Para que o olhar do anatomista passasse a ser tolerado sem suspeitas e para que se superasse a dificuldade de encontrar cadáveres anatomizáveis, foi necessário desencantar o corpo"* (Rodrigues, 1999, p. 59). *"A disciplina que modela os indivíduos toma seu corpo para, ao mesmo tempo, torná-lo objeto e instrumento de seu exercício"* (Preve, 1997, p.50). O corpo é, agora, *"o lugar privilegiado de controle dos indivíduos"* (Jana, 1995, p.47).³²⁸

A escravidão, a tortura, os castigos corporais são em grande parte substituídos pelo *esquadrinhamento* dos tempos e espaços. O assujeitamento, a submissão, o domínio do corpo são *incorporados*. Rodrigues lembra que, pelo autocontrole e a autovigilância, *"o eu se transforma em cárcere cada vez mais exíguo"* (1999, p.168). É preciso passar a *"extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza"* (Foucault, 1979, p.187).

Os controles socialmente induzidos através da regulação do espaço e do tempo contribuem, ao interiorizar-se, para ritualizar e formalizar as condutas, incorporam-se na própria estrutura da personalidade, ao mesmo tempo em que orientam uma determinada visão de mundo (Varela, 2000, p.76).

Lembra-nos Lohn que a sociedade moderna converteu o tempo em valor, acelerando-o ao mesmo tempo em que se comprimiam os espaços. Desse modo, *"foi construída uma nova cultura centrada na inovação constante, no consumo contínuo de objetos, máquinas e ferramentas capazes de produzir o mais rápido possível, gestando um cotidiano que preconiza a utilização produtiva de todo tempo disponível, estabelecendo a compressão do tempo-espaço"* (Lohn, 2002, p. 246). *"Com a máquina a vapor que acompanha esse novo momento de um mundo que se mundializa pelas mãos das burguesias européias, cada lugar deverá ajustar-se a esse tempo-mundo para que a energia simbólica que o move - o dinheiro - possa se apropriar da matéria-energia necessária para mover concretamente sua engrenagem*

³²⁸ Michelle Perrot também comenta: *"o corpo do trabalhador torna-se objeto de estudo e cuidados. Médicos e higienistas multiplicam as pesquisas sobre o movimento, para uma melhor utilização da máquina humana. A ergonomia, ou ciência da fadiga, faz sua aparição"* (1992, p.77).

real. Tempos Modernos. Tempos Modernos. A velocidade torna-se uma verdadeira vertigem" (Gonçalves, 2004, p.6).

A esse respeito considera também Ortiz:³²⁹

O trem revoluciona a concepção de espaço e de tempo. Por um artifício de aceleração ele "devora" o espaço. O vapor libera o esforço físico do trabalhador braçal, distanciando o homem do ritmo da natureza. O vapor suprime as distâncias, dirão os homens do século XIX. Essa idéia de um encolhimento do espaço é generalizada. Dentro da nova ordem social o espaço é representado como algo que se desagrega. Espaço e tempo são categorias sociais. Os homens estavam acostumados a transitar no interior de um continuum espacial. O trem quebra esta percepção de continuidade. O trem só conhece o tempo de partida e o de chegada, o viajante é uma peça no interior de seu trajeto (Ortiz, 1994, p.47).

"O tempo capitalista é um tempo econômico: tempo das tecnologias de aceleração porque é tempo da qualidade total e da produtividade. Trata-se de ganhar tempo ao tempo" (Passos, 1998, p.463). Paradoxalmente, lembra-nos Rosiska Darcy de Oliveira, propondo uma reengenharia do tempo, *"ninguém precisa[ria] mais trabalhar oito horas por dia [...] O extraordinário desenvolvimento tecnológico já tornou prescindível esse tipo de servidão"* (2003, p.26). *"Só que a velocidade"*, completa Milton Santos, *"apenas está ao alcance de um número limitado de pessoas"*. E continua: *"segundo as possibilidades de cada um, as distâncias têm significações e efeitos diversos e o uso do mesmo relógio não permite igual economia do tempo"* (2003, p.41).

Não só o ritmo natural é violentado no trabalho: todo o organismo é forçado a se dobrar ao ritmo da máquina que determina até a hora da refeição do trabalhador, o que tanto irritava Marx. Os ritmos sociais são também rompidos, as horas de encontro, de refeição, o serão. O ritmo de vida familiar perde toda a coerência [...] Uma queixa constante do operário jovem é de que períodos de trabalho ora diurnos, ora noturnos impedem qualquer projeto de estudo, fechando-lhe para sempre o acesso à universidade (Bosi, 1988, p.33).

Tempo e espaço muitas vezes parecem-nos elementos que existem independente de nossa ação, exteriores a nós, "dados" e inquestionáveis. É certo que os levamos em consideração, preocupamo-nos sobre o lugar e o momento, o quando ou o onde, mas como se eles fizessem parte do "ambiente" (Louro, 2000, p.120).

A modernidade ocidental impôs o que Souza Santos denomina *"monocultura do tempo linear"* que, *"ao mesmo tempo que contraiu o presente, dilatou enormemente o futuro"*. Porque a história tem o sentido e a direção que lhe são conferidos pelo

³²⁹ Renato Ortiz, professor da UNICAMP.

progresso, e o progresso não tem limites, o futuro é infinito. Mas porque o futuro está projetado numa direção irreversível ele é, como bem identifica Benjamin, “um tempo homogêneo e vazio” (Benjamin, 1969, p.261, 264). “O futuro é assim infinitamente abundante e infinitamente igual[...], só existe para se tornar passado. Um futuro assim concebido não tem que ser pensado” (Souza Santos, 2004, p. 794).

Por isso ele propõe uma crítica dessa *razão indolente* da modernidade, que permita dilatar o presente e contrair o futuro, tornando-o objeto de *cuidado*. “Substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais e concretas que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado” (Souza Santos, 2004, p. 794). Apoiado no conceito de *Ainda-Não*, de Ernest Bloch,³³⁰ tece um entendimento do futuro como “uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas” (Souza Santos, 2004, p.795).

O *Ainda-Não* inscreve no presente uma possibilidade incerta, mas nunca neutra; pode ser a possibilidade da utopia ou da salvação, ou a possibilidade do desastre ou perdição. Esta incerteza faz com que toda mudança tenha um elemento de acaso, de perigo. É esta incerteza que ao mesmo tempo dilata o presente e contrai o futuro, tornando-o objeto de cuidado. Em cada momento há um horizonte limitado de possibilidades e por isso é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação que o presente oferece: *carpe diem* (Souza Santos, 2004, p.795).

Assim, o presente se dilata, constituindo-se no *durante*: o que dura, o que resiste, o que abre possibilidades (Coppete, 2003, p.18).³³¹

O presente, sendo o local onde inscrevemos o desejo de um futuro diferente, é o momento em que o passado pode ser reconstruído a partir de uma memória criativa, isto é, de uma experiência que nos devolva a prática de contar e até mesmo de inventar novas histórias capazes de constituir novas relações sócio-culturais e com elas trazer à tona a vida da coletividade (Guimarães, 2000).

O presente é o *agora* de Benjamin, que “rompe com o era uma vez” (Benjamin, 1987, p. 223), que “desperta no passado as centelhas da esperança” (1987, p.224-

³³⁰ Ernst Bloch (1885-1977), filósofo alemão, autor de *Espirito da Utopia* (1921-1923) e *Princípio Esperança* (3 volumes; escrito nos Estados Unidos de 1938 a 1947 e revisto em 1953 e 1959, publicado em 1959, e apenas em 2005 traduzido para o português). Ele pensa o Ser ao mesmo tempo como *processo* e *inacabamento*, entendendo, por isso, a utopia e a esperança como parte da *economia* do Ser. Ver a esse respeito: http://www.unisinos.br/ihu/index.php?coming_from=noticias&dest=568.

³³¹ Maria Conceição Coppete (Cuca), mestre em educação, é professora da FAED-UDESC e participante do Programa Entrelaços do Saber.

5).³³² Dialogando com Benjamin, Sônia Kramer³³³ entende que *“só o presente é capaz de despertar significados esquecidos... a partir de fragmentos significativos”* (Kramer, 1993, p.66). Assim, *“a história passada está inacabada, se abrindo para inúmeras interpretações, para infinitas leituras, o que implica uma fusão dos tempos e o encontro efêmero do passado com o presente”* (idem). Desse modo, *“a experiência sempre pode e deve ser contada de outra forma [...] pois a linguagem não pode ser reduzida ou cristalizada em um significado único”* (Kramer, 1993, p.67).³³⁴ *“Os calendários não contam o tempo como os relógios. Eles são monumentos de uma consciência histórica”* (Benjamin, 1991, p.162).

Essa é também a percepção de Marcon:³³⁵

As reflexões de Benjamin são importantes para pensar na inversão do tempo dominante e também reavaliar o papel revolucionário da memória na medida em que recupera do passado dimensões, ecos e vozes que foram silenciadas[...] A força de uma educação intercultural reside nessa capacidade de fazer brotar do passado os ecos e as vozes que foram silenciadas. Essas vozes são múltiplas e inerentes aos diferentes grupos étnico-culturais (2003b).

Do mesmo modo Olgária Matos³³⁶ dialoga com Benjamin, assinalando a distinção do *tempo controlado por relógios* e o *tempo pontuado pelo calendário*. O tempo dos relógios é o *“tempo homogêneo e vazio”* que é preenchido qual um recipiente, que vai acomodando, indiferente, acontecimentos que caem *“dentro dele”*. O tempo do calendário, ao contrário, não se desenrola mecanicamente, pontua a existência com *“dias de recordação”*, momentos que capturam o tempo em *“pontos de concentração”*. Nestes dias as coisas lembradas subitamente se tornam *“atuais”*, retornam à existência nos *“momentos de recordação”*. *“Este é o caráter diferencial do tempo histórico; não a badalada regular do relógio que nivela todas as ocorrências num continuo indiferente, mas a súbita pausa do colecionador; não o frio avanço do processo infinito, mas sua transgressão”* (Matos, 1989, p.31).

³³² Ver a esse respeito também Groh, 1998, p. 215-7.

³³³ Sônia Kramer é professora da Puc-Rio.

³³⁴ Ver a esse respeito também Arroyo, 2004, 312ss.; Brandão, 1998.

³³⁵ Telmo Marcon é professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS, participante do núcleo MOVER.

³³⁶ Olgária Matos é professora da USP.

Assim também Passos percebe o tempo do relógio como *"tempo cativo. Controlado por cartões, senhas, roletas, relógios analógicos e digitais"* (1998, p.466). Tempo que Souza Santos denomina *unilateral*, propondo-lhe outra *tessitura*, que ele chama de *tempos partilhados*, lembrando que *"o tempo do diálogo intercultural não pode ser estabelecido unilateralmente"* (2003, p.456).

Maria Lucia C. Neder³³⁷ discute também a noção de *tempo* para entender os *paradoxos* que essa dimensão, da forma como significada na modernidade ocidental, causa à educação a distância (2004, p.147-154). *"No horizonte da explicação moderna, o tempo é visto como coisa concreta, mensurável e ponderável, limitado pelas relações expressas entre passado, presente e futuro"*. Dialogando com Passos, assume a perspectiva fenomenológica que entende que *"o tempo reveste-se sempre da temporalidade do sujeito"*, constituído, portanto, *"na historicidade, na maneira de viver e sentir das pessoas"*. Na perspectiva que este texto vem assumindo, da *diferença colonial*, a dimensão *geopolítica* teria que ser acrescentada a essa categorização. O tempo é não apenas *sentido*, mas efetivamente *produzido* de formas distintas, conforme as diferentes posições de sujeito.

Maria Lúcia busca a contribuição de Milton Santos, compreendendo com ele que *"a significação é construída por um sujeito relacional, em um determinado tempo/espaço"* (1997, p.150).

Em cada lugar, o tempo das diferentes ações e dos diferentes atores e a maneira como utilizam o tempo social não são os mesmos. Cada ação se dá segundo seu tempo; as diversas ações se dão conjuntamente. (...) A vida social, nas suas diferenças e hierarquias, dá-se segundo tempos diversos que se casam, entrelaçados no chamado viver comum (Santos, 1997, p.115-33).

Milton Santos³³⁸ explicita as conseqüências dessa percepção:

³³⁷ Maria Lúcia Carvalho Neder é doutora em Educação, professora da UFMT.

³³⁸ Num texto enviado por e-mail para a *Rede Solidária de Entidades e Movimentos Sociais* no dia seguinte ao falecimento de Milton Santos (24jun2001), Elaine Tavares, jornalista catarinense, escrevia: *"Milton Santos nunca foi comum. Nasceu num espaço de pedras, vazios e mistérios, bem no meio da Chapada Diamantina, em Brotas de Macaúbas. Negro, pobre, perdido no interior da Bahia, ele poderia ser só mais um garotinho a guiar turistas pelas cavernas e maravilhas da região. Mas não. Desafiou o destino, fugiu do determinismo e foi para Salvador, onde formou-se em direito pela Universidade Federal. Apaixonado pelo ser humano, decidiu pensar o tempo e o espaço sob a perspectiva humanista e se fez doutor em Geografia pela Université de Strasbourg, na França. A partir daí, espalhou seu saber por 14 universidades em sete*

A história é comandada pelos grandes atores desse tempo real, que são, ao mesmo tempo, os donos da velocidade e os autores do discurso ideológico. Os homens não são igualmente atores desse tempo real. Fisicamente, isto é, potencialmente, ele existe para todos. Mas efetivamente, isto é, socialmente, ele é excludente e assegura exclusividades, ou, pelo menos, privilégios de uso (2003, p.28).

Esses diversos tempos se entrelaçam no *tempoespaço* do evento, do acontecimento, "*diversamente percebidos e vividos por homens e mulheres, ric@s e pobres, crentes ou não, negr@s, indí@s, blanc@s*" (Louro, 2000, p.120). O acontecimento é o "*tempo saturado de agoras*" de Benjamin, o tempo da *resistência* e da emergência das *linhas-de-fuga*. Nessa perspectiva as festas são recuperadas como uma das grandes formas de resistência.

Aqui e alhures, antes de tudo e sempre, o riso, a festa e a orgia são princípios que fazem pulsar a vida e a sociedade. Mesmo reprimidos e manipulados procuram incansavelmente um modo de se manifestar (Rodrigues, 1999, p.79).

Por isso, na proposta de "*reengenharia do tempo*", Darcy de Oliveira entende que *ganhar a vida* passa a significar *reapropriar-se de sua matéria-prima: o tempo* (2003, p.13). Assim a professora Inês Castro Teixeira percebe como em algumas experiências são *tecidos* os significados do *tempo*:

Há, porém, o reverso das coisas, quando professores e professoras reinventam seu tempo até então controlado por interesses alheios. Individual ou coletivamente, organizados ou espontaneamente, visível ou silenciosamente, prolongam os intervalos entre as aulas, os recreios e cafézinhos, ou alteram todo o calendário escolar em consequência das greves, para citar alguns exemplos. Momentos de redefinição "identitária" e simbólica do tempo. Na alquimia das práticas de resistência, tomam nas mãos o seu tempo, que passa da obediência à autonomia e à recusa (Teixeira, 1996, p.191).

Essa ressignificação torna-se possível porque o tempo do calendário, mensurável em horas, dias, semanas, anos, estações, só existe, para as pessoas, impregnado de um *tempo imaginário*: "*O tempo só é tempo porque é referido ao tempo imaginário que lhe confere significação*" (Castoriadis, 1982, p.247). Assim, o tempo que *parece o mesmo*, pode significar uma *contagem regressiva*, para alguém que aguarda uma mudança, um resultado de concurso, uma aposentadoria. Pode ser

países em que foi professor, escreveu mais de 40 livros, centenas de artigos e fez a sua luta em defesa de um mundo justo e digno para todos. 'A Geografia é um combate e eu sou um combatente', dizia. Ainda ativo e alerta aos 75 anos, Milton Santos pautou toda a sua vida de pensador do mundo na tentativa de dizer sempre coisas que pudessem esclarecer a vida dos seres que, por razões históricas, sociais e raciais estão marginalizados no mundo da cultura e da ciência".

um tempo de amolação ou enrolação, para estudantes que percebem o *sem-sentido* de muitos cotidianos escolares. Mas pode ser o tempo do encontro e da realização para quem tem na turma um grande amor ou amizade. Ou para quem encontra na escola o espaço de vôos para longe das limitações do dia-a-dia.

Groh refere-se à multiplicidade de significados pelos quais passa a percepção do tempo para os vários grupos com os quais se relacionou em seu processo de pesquisa: tempos que podem recuperar significados esquecidos ou excluídos, tornando-se “*prenhe de agoridades*” (1998, p.44), “*pleno e denso*” (198, p.216). Para o caboclo, o tempo é significado a partir da *itinerância*; para o negro, é a dimensão do *ritmo* que atribui *sentidos* ao tempo. Para o açoriano, o tempo é *percebido* a partir da *relação com o mar* (1998, p.189-90). Espaço *entre* um lugar e outro; *passagens* marcadas pelos diversos ritmos; fartura e abundância; calma e tempestade. É a partir dessa multiplicidade de *tempos* que se desenham as possibilidades de *significação* da vida, que é antes de tudo *tempo*, passagem, duração. Multiplicidade de tempos que torna possível a instauração de *novos calendários* (Groh, 1998, p.18).

Quais os contextos em que se produzem, instituem, desenvolvem, transformam ou abandonam essas diversas formas sociais do tempo? Como convergem e divergem o tempo sazonal da produção agrícola, o tempo biográfico, ou os tempos mais *duradouros* – genealógico, histórico, mítico, dramático, épico, o tempo cronológico, o tempo mecânico, o tempo elétrico, o tempo eletrônico? Quantas outras configurações ainda poderiam ser encontradas? Como essas distintas temporalidades se interconectam, se sobrepõem, se anulam? Como se interceptam, por exemplo, os tempos dos projetos de extensão da universidade (prazos, limites, bolsas, planilhas de ocupação docente, férias) e o tempo – dilatado e premente – das comunidades de periferia?

Como as próprias *memórias* esticam ou encolhem os tempos? Lembrando da preparação da ocupação algumas pessoas que hoje integram a Comunidade Nova Esperança, à época ameaçadas de despejo, falam do “*tempão*” passado em “*reuniões*

e mais reuniões". Outras lembram da "correria que foi, muito pouco tempo pra ajeitar tudo".³³⁹ Poderia evocar ainda o exemplo de *meninos* da Comunidade que, mesmo tendo já algum envolvimento com o tráfico, vieram solicitar *alternativas*, constituindo-se, então, o *grupo do surf*. Algumas pessoas, bolsistas e professor@s, temerosas com essa aproximação, apressaram-se em lembrar que "isso não estava no projeto", que era necessário esperar o semestre seguinte, quando então seria possível conseguir bolsistas e recursos para desenvolver essa atividade. Logo outras pessoas lembraram que "se fosse esperar o ritmo da universidade, quando fosse aprovado o projeto era capaz de os meninos já estarem mortos..."

Outro exemplo de significação diferente do tempo aconteceu num dos dias em que marquei uma conversa com um dos jovens da comunidade. Como ele havia arranjado um emprego de vigilante e vinha mesmo para o centro, marquei com ele de nos encontrarmos na universidade, no período da tarde, por volta das quatro horas. Eu saí de casa cedo, fiquei na biblioteca de manhã. Ele ia trabalhar à noite. Depois das três, para mim, era o tempo de deixar o que estava fazendo e me dirigir ao local combinado para o encontro. Para ele... Às quatro e meia liguei para o seu celular e ele disse que tinha ficado esperando a avó chegar em casa, para ficar com os irmãos menores, para então sair. Mas já estava chegando. Chegou, de fato às cinco e meia, e conversamos até às sete, já que ele começava o expediente às sete e meia.

"*Infância curta, adolescência curta. Como se se tivesse encolhido o tempo*" (Arroyo, 2004, p.83). "*O mundo encurta, o tempo se dilui. O ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido*" (Freire, 2000, p.109). Essa sensação de compressão do tempo, própria da modernidade ocidental, parece se potencializar ainda mais nas periferias. O tempo urge, porque *amanhã pode não ser*: pela fome, pela miséria extrema, por uma bala perdida... Também por isso matar ou morrer parece tão banalizado. Ao mesmo tempo, a impressão que temos é que nunca adianta

³³⁹ Anotações de campo da autora, 15dez2004.

marcar um horário: mesmo que cheguemos atrasad@s, el@s não estão lá, reunid@s esperando. Mas basta chegarmos para que tod@s comecem a aparecer, como se estivessem atrás das portas, à espreita...

Esse tempo, simultaneamente premente e dilatado, da comunidade, tem muita dificuldade de se enquadrar nos *tempos* da universidade, mas, mais ainda, nos tempos da escola. Por isso ela continua produzindo o *fracasso* desses meninos e meninas que, teimosamente, no entanto, durante muito tempo todo início de ano estão de volta. Mais recentemente, quando completam dezesseis anos, vão para o EJA. Aí os *tempos* podem ser mais flexíveis e ir mais ao encontro de suas necessidades e possibilidades. Também educador@s que aí trabalham parecem ser menos pressionados a *dar conta de todo o programa previsto para cada bimestre*. É verdade que é sempre necessário se perguntar se isso acontece porque se percebeu a necessidade de se adequar aos tempos d@s educand@s, ou porque não se acredita, mesmo, que el@s vão ser capazes de aprender...

Na escola, "*o tempo é sempre curto para um fluir das relações*" (Dayrell, 1996, p.149). Por outro lado, "*não há como ignorar a centralidade do tempo no cotidiano escolar*" (Arroyo, 2004, p.190). Tempo dos *horários* e do *calendário escolar*, que se entrelaçam com os tempos de *vida* de professor@s e estudantes, de ritmos tão desconexos. O tempo do recreio é sempre curto, passa rápido, com vários eventos ocorrendo ao mesmo tempo e @s estudantes podendo e conseguindo se envolver com todos eles. Já o tempo na sala de aula tende a ser longo, ligado a um *fazer* muitas vezes *por obrigação*, um contínuo *transformar a impaciência em hábito*, num claro processo de disciplinamento.

Podemos dizer que a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas, acompanhados de sentimentos. Cada um dos seus rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola (Dayrell, 1996, p.150)

Na escola aprende-se que "há um lugar para cada coisa e cada coisa (e pessoa?) tem seu lugar" e também que "tudo tem sua hora certa" [...] A formação de corpos dóceis e produtivos será, então realizada [...] e se dirigirá de formas específicas para as mentes e os corpos de sujeitos específicos (Louro, 2000, p.127).

Os que não conseguem se *enquadrar* nessa lógica temporal são retidos ou excluídos (Arroyo, 2004, p. 378). Por isso, "*mexer na estruturação temporal é mexer na mola mestra, na pedra angular, na raiz central dos processos educacionais*" (Passos, 1998, p. 479). Fazendo uma retomada "da constituição dos modernos sistemas de ensino no século XVI", Arroyo se surpreende ao "*constatar que a organização escolar com que nos debatemos hoje é a mesma proposta faz 464 anos*" (2004, p. 196-7). Pergunta-se por que essa lógica persiste, apesar de criticada desde o Renascimento. Mesmo sem chegar a explicitar a idéia de *modernidadecolonialidade* como o fazem outros autores e autoras com quem vimos dialogando, conclui que:

A noção moderna do tempo, a nova cultura penetraram na organização dos conteúdos, na sua transmissão e aprendizagem. Penetraram nos agrupamentos dos alunos, no trabalho docente, nos rituais de avaliação [...] até no julgamento que fazemos dos bons e maus alunos. Bom aluno será aquele acelerado, que aprende os conteúdos preestabelecidos nos tempos preestabelecidos [...] O que se espera desde os primórdios da pedagogia e das escolas modernas? Que as crianças, adolescentes e jovens, e até os mestres, aprendam a nova cultura e valor do tempo (Arroyo, 2004, p.204).

Em outro momento, Arroyo lembra ainda como é difícil a articulação dos tempos da vida com os tempos da escola:

As tensas relações entre tempos da vida, da família, da docência, nos professores e sobretudo nas professoras e as tensas relações entre os tempos da sobrevivência e os tempos da escola nos alunos(as) seriam suficientes para darmos maior centralidade ao tempo (Arroyo, 2004, p.191).

Como, no entanto, dar centralidade ao *tempo* – e à sua *duração* – quando, e cada vez mais, *não há tempo a perder*? Ao longo deste processo de pesquisa o tempo foi assumindo inúmeras configurações e manifestações: memória, processo, transformação, metamorfose, fluxo e fluidez, virtualidade e atualização, instantaneidade, compactação, contaminação, expansão e contração. Essas são, também, algumas palavras, que para Ricardo Basbaum, artista plástico e pesquisador, indicam "*formas de apreensão do tempo*".³⁴⁰ Essas diversas percepções, em todas as suas ambivalências, vão se fazer presentes nas *tramas* que produziram a possibilidade deste texto. A memória dos processos de ocupação e mutirão, as transformações

³⁴⁰ Texto para o debate Tempo em Transformação, ANPAP, outubro 1997. Ricardo Basbaum é professor do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestre em Comunicação e Cultura pela UFRJ.

escolhidas ou impostas por uma conjuntura de recessão que só no último período vem se distendendo um pouco, as metamorfoses por que vem passando a Comunidade e as pessoas que a constituem, o fluxo, a fluidez, virtualidade e atualização de sonhos que se retomam e algumas vezes se aproximam muito do vivido. A instantaneidade e compactação de relações e situações que se gostaria de prolongar, ao mesmo tempo em que sua contaminação por fatos e histórias que se gostaria de apagar. A expansão e a contração, sentidas muitas vezes *na hora errada*, durando *muito* o tempo do sofrimento e se esvaindo por entre os dedos os momentos de prazer.

Diferentes *sensações* e *dimensões* do tempo que, ao mesmo tempo em que complexificam, criam possibilidades para diálogos *interculturais*. Diálogos que podem abrir *brechas*, cavar *sulcos* de onde emergem memórias esquecidas ou apagadas, tornando possíveis reinscrições e ressignificações. Outros efeitos de sujeito e outros regimes de verdade podem se produzir a partir daí, potencializando esse *instante*, fugaz e inapreensível, que é o presente – que, ao mesmo tempo, é síntese de passado e futuro – e o único *tempo* de que *dispomos*. Aí selecionamos *memórias* e lhes atribuímos *sentidos*. Aí, temos a possibilidade de *inventar* outros tempos, espaços e subjetividades não necessariamente *enquadrados* num molde único e uniformizador, questionando os sentidos cristalizados – inclusive os seus próprios.

Aí, nesse instante que *se esvai por entre os dedos* – e que pode se fazer *“eterno enquanto dure”*³⁴¹ – pode-se tornar possível diminuir o incômodo das situações-limite *produzindo-as* como inéditos-viáveis,³⁴² como possibilidades concretas de evitar outros fundamentalismos, outras verdades definitivas. Paradoxalmente, apenas nesses instantes fugazes é que se torna possível, produzir o *durante* como

³⁴¹ Costuma-se atribuir a expressão ao poeta Vinicius de Moraes (RJ, 1913-1980). Seu poema *Soneto da fidelidade*, no entanto, termina com os versos: “Que não seja imortal, posto que é chama, Mas que seja infinito enquanto dure”.

³⁴² Na linguagem freireana, situações-limite são os impasses, as barreiras, que podem ser significadas como empecilhos, como obstáculos, ou como *trampolins*. Neste caso abrem brechas em que podem emergir os inéditos-viáveis: os *sonhos*, as utopias *realizáveis*. Em Gondra, 2000, p.15, Ana M. A. Freire explica: “O inédito-viável não é uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freireana mais rigorosa. (...) Uma palavra na qual cabe a compreensão do tempo e espaço da denúncia e do anúncio”.

espaçotempo em que vale a pena viver. São essas escolhas – de cada momento e de toda uma vida – que podem produzir os *entrelugares* em que se dissolvam subalternidades, preconceitos e estereótipos. *Revoluções moleculares!* Paradoxalmente, é aí também, a partir das escolhas cotidianas, que se perpetuam todos os fascismos e cristalizações.³⁴³

Sendo o *espaçotempo* em que podemos inscrever o *desejo* de um futuro diferente – não como determinação, mas como *possibilidade* – o presente é também o momento em que se torna possível o exercício de uma *memória imaginativa* (Guimarães, 2000)³⁴⁴, em que outros *sentidos* podem ser inventados para as histórias que vêm nos produzindo. Desse modo, outros *efeitos de sujeito* podem brotar das descontinuidades que o inusitado introduz no cotidiano. Esse entendimento pode abrir outras possibilidades de *intervenção*³⁴⁵ também no cotidiano escolar.

³⁴³

³⁴⁴ Áurea Maria Guimarães é doutora em História da Educação, professora da UNICAMP.

³⁴⁵ Penso na *intervenção*, no sentido que lhe dá Rubem Alves: “*Intervenção é o que fazem os acupunturistas: enfiam uma agulha num ponto minúsculo da pele e esse ponto minúsculo se torna o centro de um processo de irradiação vital [...] O ponto de intervenção é o epicentro de um terremoto manso*” (2004, p.40).



Histórias e políticas de subalternização em Florianópolis

*“A Ilha é a Capital. Ela inclui a Cidade e as Freguesias do interior”.*³⁴⁶

*“A Ilha da Magia só começa da ponte pra lá. E olhe lá ainda, e olhe lá”.*³⁴⁷

Os *Carijó*,³⁴⁸ que habitavam a Ilha quando da chegada dos colonizadores, chamavam-na *Meiembipe*, que em tupi significa *montanha ao longo do canal* (Evaldo Pauli. In: CECCA, 1997, p.34). Era essa a visão que os *nativos* tinham da Ilha ao observá-la do Continente. Seu *ponto de referência* era o Continente, de onde se

³⁴⁶ Franklin Cascaes (In: Caruso, 1988. p.13).

³⁴⁷ DNA, grupo de RAP de Florianópolis (Entrevista citada em Souza, 1998, p.94).

³⁴⁸ De acordo com o antropólogo e professor emérito da UFSC Silvio Coelho dos Santos, coordenador do Núcleo de Estudos de Povos Indígenas (NEPI/UFSC), os índios Guarani, depois denominados Carijó, habitavam todo o litoral sul, de Cananéia (SP) até a Lagoa dos Patos (RS), além dos vales interioranos e as margens dos rios da bacia Paraná-Paraguai. A denominação Carijó foi dada pelos europeus, nos anos imediatamente posteriores à conquista. Organizados em subgrupos e distribuídos em diversas aldeias, os Carijó tinham vida sedentária e dominavam técnicas de horticultura, caça, coleta, olaria, cestaria e de fiação do algodão, além de serem profundos conhecedores de toda a região, do seu relevo, da flora e da fauna. Eles é que receberam os franceses, fornecendo-lhes alimentos e dando-lhes condições para se recuperarem da longa travessia do Atlântico. Relatos dão conta de que entre Cananéia e a Lagoa dos Patos (RS) devia haver cerca de cem mil Carijó (Santos, 2004, cap.2).

expandiram para a Ilha, da qual possivelmente por volta de 1600 já haviam sido expulsos pelos colonizadores. *“Em 1550 a Ilha de Santa Catarina se achava despovoada porque os portugueses e seus amigos haviam destruído todos os naturais da terra, amigos dos reis de Castela”* (Buarque de Holanda, 1994, p.87). A partir daí ela passou a ser usada com objetivos militares e bélicos.³⁴⁹

Criada a Capitania da Ilha de Santa Catarina, em meados do século XVIII, todas as atenções foram voltadas para o mar, ou para *além mar*, *“a única forma que o inimigo tem para chegar”*.³⁵⁰ Assim, a Ilha tinha que ser fortificada para defesa do Brasil Meridional.³⁵¹ O Continente é parte da Cidade e também suas margens, área de passagem para se chegar à Ilha, lugar dos serviços do porto e espaço para onde foram *empurradas* as periferias depois que o porto perdeu sua importância econômica.³⁵²

No universo dos trabalhadores de origem africana, o porto de Desterro ocupa um lugar especial. Afinal, era através dele que muitos retiravam não apenas seus meios de sobrevivência, mas muitas vezes a necessária poupança para a compra da alforria (Cardoso, 2004, p.61).³⁵³

Apesar do imaginário que constituiu Santa Catarina como *“terra de branco”*, *“desde 1737 começam a ser transferidos expressivos contingentes de militares de carreira, oficiais portugueses e a tropa que era composta de brancos, negros e mulatos. Além desses, também veio uma elite burocrática e militar que junto consigo trouxe seus escravos domésticos”* (Piazza, *apud* Camargo, 2002, p.92).

³⁴⁹ Escapa aos limites deste estudo uma retomada da historiografia catarinense e dos múltiplos olhares que a constituem. Os retalhos trabalhados no fuxico que constitui este capítulo foram recortados a partir de encontros, muitos deles casuais, com autores e autoras com quem tenho me relacionado desde minha chegada a estas paragens, em 1991. Para a retomada de alguns olhares de *clássicos* da historiografia catarinense, remeto a Tramonte, 1996, p.67ss. Cf. ainda Piazza, 1994 e Cabral, 1970.

³⁵⁰ Salomon, 2002, p. 165; Pedro, 1994, p.18.

³⁵¹ Ver a este respeito Auras, 1991, p.130; Franzoni, 1993, p.14; Peres, 1994, vol.II, p.441ss.; Camargo, 2002, p.90; Salomon, 2002, p.13ss, p.164ss.

³⁵² Ver Lohn, 2002; Fantin, 2000; Cardoso, 2004. É de se notar que mesmo trabalhos que se propõem a uma visão a partir dos grupos populares têm dificuldade em dar visibilidade ao Continente (CECCA, 1997 – *“Uma cidade numa Ilha” (grifos meus)*); Brandão In: Piacentini, 1991: ele começa a apresentação de um trabalho que se refere a uma experiência desenvolvida com uma comunidade que ocupa um morro do Continente com a questão: *“Pode uma etnografia de educação feita nos limites de um morro de favelados em um canto da Ilha (sic!) de Nossa Senhora do Desterro (que, imaginem, virou capital de Estado), ser tema de estudo que mereça um livro?”*). Da mesma forma o *Circuito Cultural 2000*, publicado pelo IPUF/Fundação Franklin Cascaes e disponibilizado em Pereira, 2002, p. 55-6, tem como único ponto de referência no Continente o Portal Turístico, no Estreito. Todas as demais referências são da Ilha.

³⁵³ Paulino de Jesus Francisco Cardoso, doutor em história, professor, FAED-UDESC.

Quando se mergulha no cotidiano de Desterro, através das miríades de fontes fragmentadas e dispersas por um sem número de documentos arquivísticos, o que mais nos chama a atenção é a grande presença da população de origem africana nos ofícios e pelas ruas da cidade (Cardoso, 2004, p.74).

Já nesse momento, nessa *malha urbana* que viria algumas décadas depois a dar origem às *periferias urbanas*, era significativa a presença das mulheres.

Se o mar parecia dominado pelos homens, as ruas pertenciam às mulheres, em grande parte de origem africana. Estas caçadoras furtivas do cotidiano pareciam enfrentar a tudo e a todos em busca de seus sonhos, e sobreviver da melhor maneira possível, um dia após o outro. São criadas, lavadeiras, quitandeiras, amas, mulheres astutas e barulhentas, algumas turbulentas e desordeiras, com vidas radicalmente distintas de uma certa visão idealizada das mulheres que reinava absolutas nas cabeças de letrados masculinos (Cardoso, 2004, p.76).³⁵⁴

O porto e as ruas da cidade caracterizavam-se por um *vai e vem* de gente pobre, em grande parte constituída por africanos e seus descendentes, o que parecia “*tornar escura a face pública da capital catarinense*” (Cardoso, 2004, p.100), que as elites queriam caracterizar como branca. Por isso, a partir de meados do século XIX, aqui em Florianópolis, como também vinha acontecendo em tantas outras cidades cujos governantes pretendiam que *entrassem nas trilhas da modernização*, as margens da cidade se *dilataram*, destinando-se a todos aqueles e aquelas que, do ponto de vista das elites dominantes, não eram dign@s de permanecer no centro, já que o *sujavam* ou o *enfeavam*. As populações que habitavam os arredores da Baía Sul, então considerada *periferia da cidade* (Cardoso *et alii*, 2002, p.9) são *empurradas* para os Morros da Ilha. Mais tarde essas *margens* seriam *estendidas* para o Continente.

A visão do médico e historiador Osvaldo Rodrigues Cabral, que ainda no século 20 continuava vendo os antigos locais de residência da pobreza como *bairros tenebrosos* e afirmava haver, durante o século 19, na baía sul, bairros com cortiços e cubículos onde se amontoavam soldados, lavadeiras e ex-escravos, como era o caso da Tronqueira. Registrava também casas super-habitadas por marinheiros e pescadores como na Toca e prostíbulos e marinheiros em trânsito no bairro da Figueira. Estes locais, entendidos como de risco, foram constantemente visitados e mencionados nas falas oficiais e mesmo jornais locais. Segundo tal compreensão, pobreza e atraso andavam juntas, eram forças avessas que entravavam o livre curso rumo ao progresso e à civilização (Cherem, 1994, p.83).³⁵⁵

³⁵⁴ Cardoso registra, ainda, a presença de mulheres brancas pobres nas ruas de Desterro. Remete também aos estudos de Joana Pedro e Maria Odília Dias para a análise das relações entre brancas pobres e quitandeiras cativas no Brasil dos finais do século XIX (Cardoso, 2004, p.78).

³⁵⁵ Rosângela Cherem, doutora em história, professora CEART-UDESC.

Após o estabelecimento da República redefinem-se interesses e prioridades. Constituindo a *nova elite*, também aqui os republicanos consideram o atraso colonial e imperial como seu inimigo número um.³⁵⁶ Seu objetivo é a criação de uma sociedade *moderna*, disciplinada e produtiva (bem de acordo, como já visto, com os paradigmas hegemônicos na modernidade ocidental). Assim, o governo republicano de Hercílio Luz iniciou um processo de reforma urbana da capital do Estado de Santa Catarina, considerada a sua porta de entrada.

À luz dos *saberes médico-higienistas de corte europeu*, a nova elite republicana passou a problematizar a estrutura urbana da antiga e insalubre cidade de feições coloniais e luso-brasileiras e a disseminar a necessidade de construir uma "*nova capital*", seguindo o exemplo da reforma do Rio de Janeiro, que se inspirava em Paris (Lohn, 2002). Como já acontecera em outras cidades brasileiras, reformas urbanas e mudanças no imaginário ocorreram simultaneamente.

Pobreza, vadiagem, loucura e crime passam a ser vistos como elementos interrelacionados e ameaçadores à nova sociedade que se quer moderna, racional e voltada para o trabalho neste contexto saneador e higienizador (Tramonte, 2001b, p.67).

Mudar o imaginário implica necessariamente na *invenção* de uma outra *memória*, uma outra *tradição*. Nos moldes do pensamento hegemônico na modernidade ocidental, *diferentes memórias e tradições* não podem conviver sem hierarquizações ou exclusões.

A história de Florianópolis, branca, europeizada, mais tarde açoriana, colonizou a memória de Desterro, oitocentista e profundamente marcada pela presença africana (Cardoso, 2004, p.2).

A transformação da região central, que culminou em 1926 com a construção da Ponte Hercílio Luz, trouxe consigo a demarcação das áreas *burguesa* e *popular*. A decadência do porto aconteceu ao mesmo tempo em que um novo *imaginário de futuro* (Lohn, 2002) instaurava-se em Florianópolis.

Em verdade, a reforma urbana na cidade de Florianópolis durante a Primeira República era parte integrante da afirmação da sociedade capitalista e disciplinar,

³⁵⁶ Dallabrida, 2001, p. 50ss.; Lohn, 2002; Cherem, 1994.

que se pautava pela “acumulação e gestão útil de homens” (Dallabrida, 2001, p.59).³⁵⁷

Nesse processo de demarcação de territórios físicos e simbólicos, a educação – pela família, pela escola, pela igreja, pela imprensa, pelas associações de classe e comunitárias, pela normatização dos locais de trabalho, pelos orfanatos e asilos – teve um papel fundamental. As diferenciações de classe, de gênero, de etnia, de religião, de opção sexual demarcam territorialidades e pertencimentos.³⁵⁸ Os pobres passam a importunar e destoar no centro da cidade, por suas práticas “*atrasadas e incômodas para a sensibilidade burguesa*” (Dallabrida, 2001, p.61).³⁵⁹

O outro representava o atraso, a pobreza, a ignorância e a incapacidade de defender-se diante das forças da natureza. Era o avesso das modernas regras e preceitos da civilização (Cherem, 1994, p.86).

O imaginário do *progresso* e da *superação do atraso* dava o tom, nas páginas da imprensa, nos documentos da época, nos pronunciamentos políticos.

Ora imputando a responsabilidade pela pobreza, atraso e falta de melhoramentos ao encaminhamento monárquico, ora às pessoas que administravam ou ao tipo de população que habitava a província, em todos os casos, a Capital era olhada pelo que não possuía, mas que um dia poderia obter. A imagem mais recorrente nos diversos discursos era a de uma caminhada, na qual tanto Desterro quanto sua província concorriam para chegar em certo ponto ou estágio, mas cuja distancia a ser percorrida era ainda muito longa e penosa (Cherem, 1994, p.24).

Durante a “revolução” de 1930 o Continente serviu de base para que “*os canhões dos revoltosos – ‘os gaúchos’ – pudessem bombardear a cidade, na parte da Ilha*” (Piacentini, 1991, p.50). Com a decadência do porto – que no novo imaginário de progresso não oferecia condições técnicas para a crescente exigência de melhoria dos navios cargueiros³⁶⁰ – e com o crescimento da importância das ligações rodoviárias, as vias de acesso à Ilha dão outra configuração também ao Continente, tornado efetivamente *lugar de passagem*.

³⁵⁷ Ver também Salomon, 2002; Lohn, 2002; CECCA, 1997; Camargo, 2002; Neckel, 2003; Cardoso, 2004.

³⁵⁸ Ver Cherem, 1994; Pedro, 1994; Souza, 1998; Camargo, 2002; Cardoso, 2004.

³⁵⁹ Norberto Dallabrida, doutor em história, professor FAED-UDESC.

³⁶⁰ Embora essa discussão ultrapasse os limites deste estudo, Michels sugere que “*Florianópolis, nos anos 30, entra em profunda estagnação, sendo afetada pela crise de 29, bem como pela posição contrária a Getúlio Vargas na revolução de 30*” (1998, p.59).

Após a segunda grande guerra, o discurso médico-higienista começa a ser substituído pelo discurso urbanístico, sem mudar, entretanto, o enfoque que vê no *diferente*, um entrave ao "*progresso*" e ao "*desenvolvimento*".

Foi segundo essa auto-imagem e segundo uma formação discursiva que conseguia impor-se na medida em que relacionava-se com o contexto nacional-desenvolvimentista, que os urbanistas de Porto Alegre pensaram Florianópolis, com o intuito não mais de medicalizá-la e resolver seus problemas sanitários, mas de tirá-la do atraso e construir-lhe um futuro moderno, em suma, industrial (Lohn, 2002, p.87).

As Companhias habitacionais, criadas com o auxílio da Aliança para o Progresso, já desenvolviam em diversos estados programas de habitação popular dirigidos aos moradores de favelas de grandes centros, principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo. Difundia-se na época a idéia de que bastaria que a população pobre fosse *removida* para moradias adequadas de baixo custo – deixando *disponíveis* para outras utilizações e interesses as áreas que habitavam – que o *problema* de sua incorporação à *sociedade moderna* estaria automaticamente resolvido.

Nesse impulso de *modernização e desenvolvimento* o Governo do Estado cria, em 1966, a COHAB-SC,³⁶¹ que, no ano seguinte, inicia a construção de 500 unidades habitacionais em Criciúma. Em Florianópolis, apenas em 1974, através da lei n. 1246, é instituído o Código de Obras e Edificações do Município, referindo-se o capítulo X a "*edificações de padrão especial e a conjuntos habitacionais*". Em 1977 é criado o IPUF: Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis. Nesse mesmo ano, em 30 de setembro, a lei 1545 autoriza o poder executivo a tomar empréstimos junto ao BNH para implementar o PLANHAP (Plano Nacional para a Habitação Popular) no município através da Companhia de Melhoramentos da Capital – COMCAP e da COHAB-SC.

Isso viabilizou, a partir de 1979, o primeiro projeto de habitação popular em Florianópolis, denominado *Projeto Sapé*. Na primeira etapa, vinte e seis casas deveriam ser construídas em regime de mutirão, em área da COHAB localizada no Bairro Monte Cristo. Devido às dificuldades encontradas para um trabalho mais

³⁶¹ Companhia de Habitação do Estado de Santa Catarina.

coletivo, acabou-se por adotar a autoconstrução, ou seja, cada família construiu sua própria casa (Korc, 1997, p. 76). Em 1981 foram construídas, dentro do programa habitacional denominado Promorar,³⁶² mais 29 casas, também em regime de autoconstrução. Esse conjunto é conhecido também como Procasa.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, a COHAB-SC viabilizou e iniciou a construção do Conjunto Panorama, também em área localizada no Monte Cristo. Com o colapso do Sistema Financeiro de Habitação, no decorrer da década de 1980, apenas a primeira etapa da obra foi construída. O restante do terreno, permanecendo por muito tempo ocioso, começou a ser ocupado por populações de baixa renda. Desenvolvendo sua pesquisa numa escola do bairro, Sousa (2002) ouviu o comentário de uma pessoa, integrante do corpo docente da escola, que traduzia assim o sentimento dos mutuários: *“Incomodados com a presença deste tipo de gente, os mutuários iniciais transferiram os apartamentos para outros, pelo preço da poupança que pagaram; outros, que não conseguiram vender, abandonaram e deixaram de pagar as prestações; afinal, sabiam que os apartamentos perderiam valor de mercado com a presença dos favelados, uma gente suja e que rouba tudo o que puder”* (Sousa, 2002, p. 105).

É neste período (meados da década de oitenta) que começam a aparecer com mais destaque, na imprensa local, matérias que tratavam do problema das subhabitações na cidade. [...] O tom de perplexidade que acompanhava o discurso da imprensa revela o quanto o assunto era uma novidade e, mais do que isso, o quanto era encarado como uma ameaça para a cidade. Uma série de notas – muitas delas não assinadas – expressavam a indignação com a proliferação das favelas [...] A realidade de favelização da cidade chocava-se com a imagem que, através de campanhas publicitárias, o poder público municipal e empresários procuravam divulgar de Florianópolis (Canella, 1992, p.84).

Nesse período, também, o movimento de luta pela moradia ganhava expressão em vários estados brasileiros, bem como em outros países da América Latina. Do mesmo modo, aqui, em Florianópolis, ele foi tomando as páginas da imprensa, sob a

³⁶² Programa criado em 1979, no governo militar de João Batista Figueiredo, para responder *“às crescentes invasões dos sem-teto”* (Peres, 1994, vol.II, p.506).

denominação de Movimento Sem Teto.³⁶³ Articulando várias de suas ações ao Movimento Sem Terra, como a ocupação da praça em frente ao antigo Palácio do Governo,³⁶⁴ começou a atrair a atenção da imprensa e de possíveis apoiadores entre as *forças democráticas e progressistas* que emergiam depois de *quase vinte anos de repressão ditatorial e de toda uma história de hegemonia de forças conservadoras e clientelistas* (Azibeiro, 2000, 2001b, 2001c).

Em decorrência dessa ação do Movimento, foi construída, na mesma área do Projeto Sapé, também no Bairro Monte Cristo, a Casa do Migrante,³⁶⁵ destinada a abrigar pessoas que chegassem à cidade, por terem perdido suas casas em consequência das enchentes que haviam assolado várias regiões do estado, ou por virem em busca de melhores condições de vida. À época do mutirão da Nova Esperança, a prefeitura queria colocar seis famílias que estavam nessa casa entre os ocupantes das cinquenta casas construídas. Quatro dessas famílias, ao final das negociações, foram integradas à Comunidade.

De acordo com texto publicado pelo IPUF em 1993,³⁶⁶ "*no segundo semestre de 1987 a Coordenadoria de Planejamento realizou pela primeira vez um levantamento das áreas carentes de Florianópolis, com o objetivo de ter um perfil dessas áreas para o planejamento da cidade*" (p.03).³⁶⁷ Nesse momento foram registradas quarenta áreas carentes, sendo vinte e uma na Ilha e dezenove no Continente. Em novo levantamento, iniciado em junho de 1992, as áreas carentes já eram quarenta e seis. Em levantamento por amostragem realizado em 1997³⁶⁸ nas *áreas carentes* da região do Continente, destacam-se os seguintes dados: do total de 639 famílias pesquisadas,

³⁶³ Note-se que todas as notícias encontradas sobre o Movimento Sem Teto estão nas páginas de dois importantes periódicos de circulação estadual: *O Estado* e *A Notícia*. O *Diário Catarinense* invisibilizou de tal modo esse movimento que até mesmo uma tese de doutorado que recentemente fez uma análise dos movimentos sociais em Santa Catarina, tomando como base levantamento feito no DC, nem ao menos se referiu a esse movimento (Ribeiro, 2005).

³⁶⁴ *Jornal O Estado*, 15set1984; 16set1984; 17set1984; 18set1984.

³⁶⁵ Construída em 1984-5 (Canella, 1992, p.87).

³⁶⁶ Perfil das áreas carentes – Continente. IPUF.

³⁶⁷ "*Considera-se área carente aqueles bolsões populacionais onde cerca de 70% das famílias tem renda média entre 0 a 3 salários mínimos*" (Perfil das áreas carentes, p.03).

³⁶⁸ Ver PMF, Programa Habitar Brasil/BID, vol.VII, p.14.

os responsáveis por família somam um percentual de 54,27% de mulheres e 45,72% de homens. Por outro lado, dos que se declaram *trabalhadores*, 64,56% são homens e 35,44% são mulheres. As mulheres que se declaram *do lar* (28,81%) não se entendem como *trabalhadoras*.

Grande parte dos homens trabalha na construção civil (29,82%). As mulheres trabalham como domésticas (11,22%) ou diaristas (10,05%). Os que vivem de *biscates* são 21,32% e 24,92% estão desempregados. Quanto à renda familiar, em 51,02% das famílias essa renda é de até dois salários mínimos. Ainda segundo o mesmo levantamento, 76% das famílias estão situadas na faixa de até quatro salários mínimos, o que evidencia a precariedade da situação econômica da região.

O maior número dessas áreas *carentes* localiza-se – vimos – no bairro Monte Cristo, antes conhecido como *Pasto do Gado*.³⁶⁹ Situado nos limites entre os municípios de Florianópolis e São José, às margens da Via Expressa (BR 282), com muitas terras devolutas, em todos os sentidos região *periférica* e de *fronteira*, acabou por constituir-se num *espaço privilegiado* para alocação das populações mais pobres. Além do Projeto Sapé, do Promorar e da Casa do Migrante, foi aí também que, às margens da Via Expressa, pela facilidade de se chegar ao Centro, mesmo a pé, começaram a instalar seus barracos migrantes que vinham acompanhar o tratamento de saúde de parentes próximos, ao mesmo tempo em que buscar melhores condições de trabalho e estudo para filhos e filhas. Aí também surgiram, ao mesmo tempo em que nos Morros da Ilha, as primeiras manifestações da *cultura Hip Hop* em Florianópolis (Souza, 1998, p.14). Ali, no Monte Cristo, era *onde a cidade 'permitia' que eles estivessem* (Zurba, 2003, p.9).

³⁶⁹ O local era conhecido como *Pasto do Gado* porque *"ali os moradores da redondeza levavam o gado para pastar"* (Silva, 1997, p.45).

Comunidade Nova Esperança – Bairro Monte Cristo – Florianópolis SC

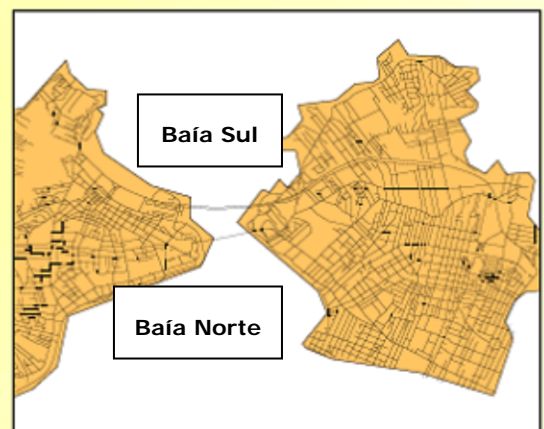
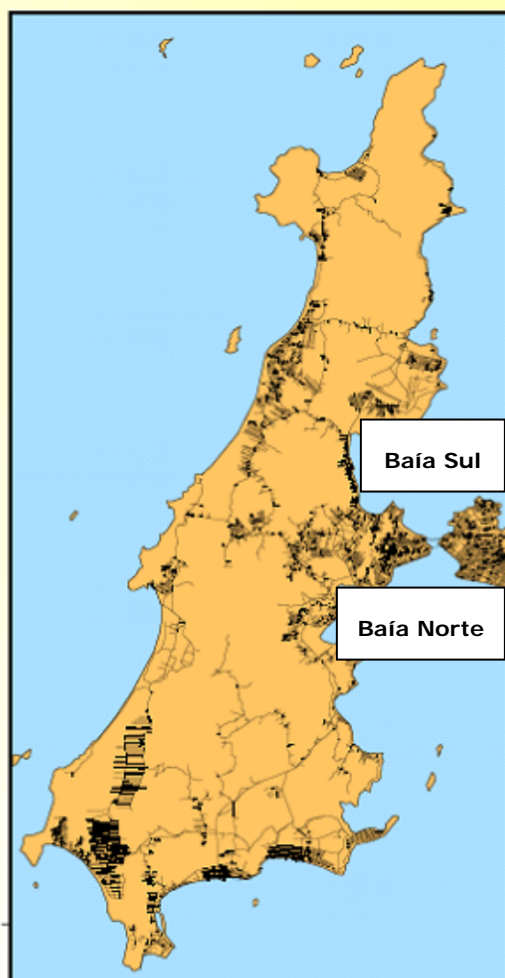
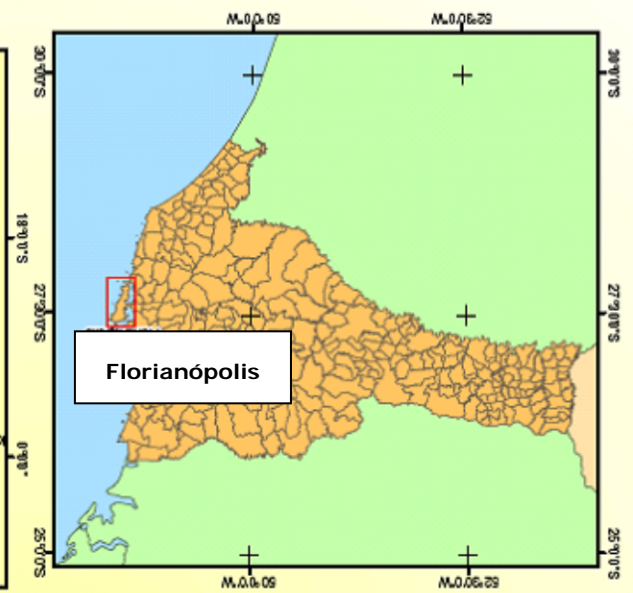
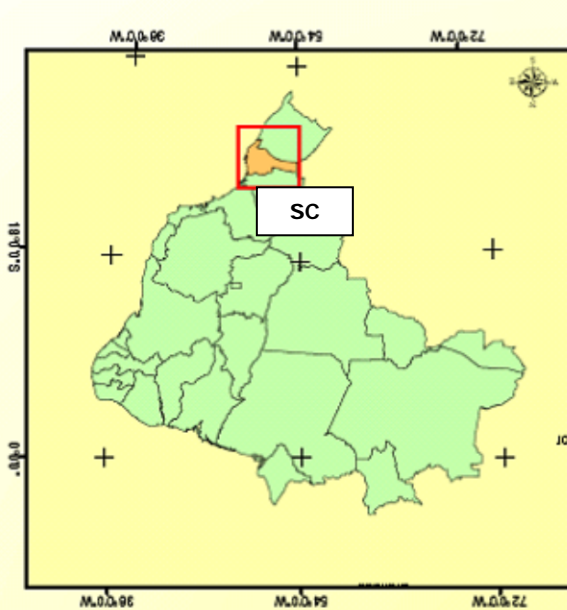
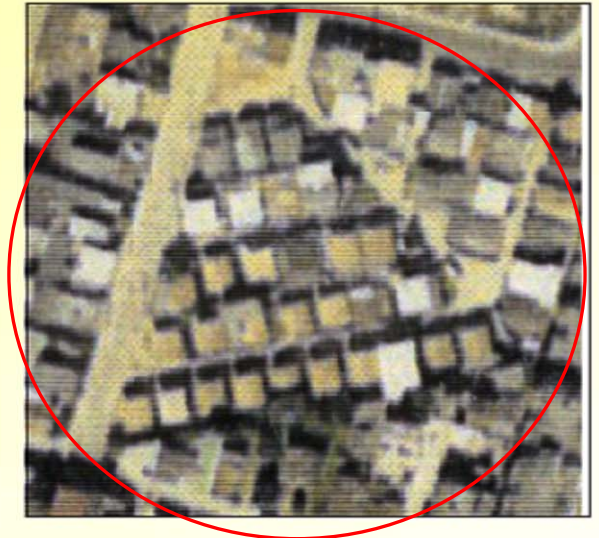
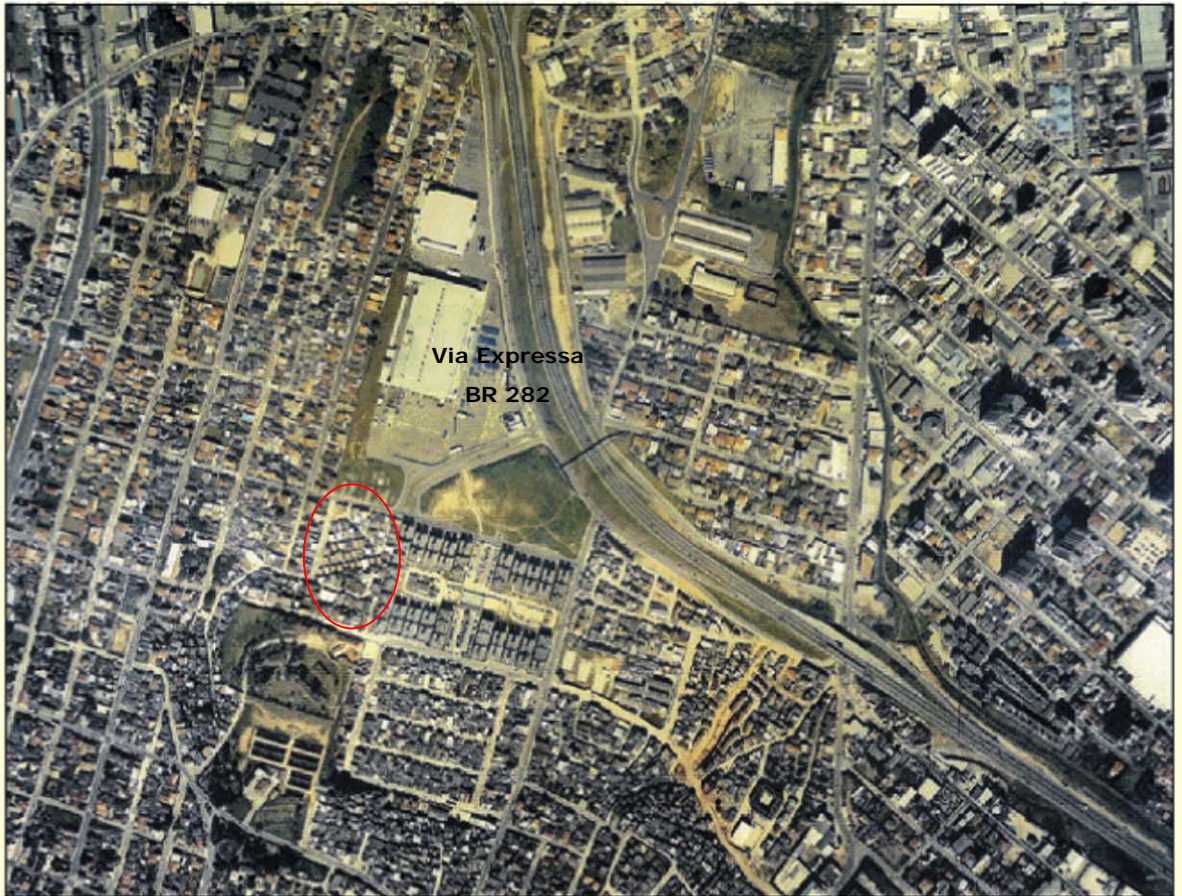


Foto aérea – Bairro Monte Cristo – Comunidade Nova Esperança



Assim o Bairro Monte Cristo foi-se tornando, de lugar de passagem, em local de moradia. Próximo ao Centro, vizinho de São José, era fácil para descer dos ônibus que vinham do interior, quando parentes vinham visitar ou tratar da saúde. Escolha de quem chegava e por ali ia se *abancando*. Os que se instalaram às margens da Via Expressa, no entanto, visíveis demais para quem chega à cidade, *enfeando* esse acesso, foram removidos pelo Projeto Bom Abrigo, a maioria para bairros distantes, desmantelando seus arranjos de sociabilidade e emprego.³⁷⁰ Escolha, principalmente, das forças hegemônicas que pelas políticas implementadas – ou omitidas – acaba por *determinar* as áreas que podem ser *ocupadas* pelos migrantes pobres, que não são *acolhidos*, mas recebidos pela cidade muito a *contragosto*. Ao lado dessas *comunidades* – consideradas *áreas vermelhas* pelo COE³⁷¹ - ainda se encontra no Monte Cristo o Conjunto Panorama,³⁷² construído com recursos do BNH,³⁷³ além de inúmeros *quarteirões* onde residem amedrontados cidadãos de classe média que investiram ali, na construção da casa própria, *as economias* de toda uma vida.

Para os migrantes (pobres), a inserção na cidade acontece através de mecanismos de conquistas dos direitos mais básicos, que vão desde o reconhecimento de um “nome” (ter uma identidade, um documento), um emprego para trabalhar (carteira assinada) até um lugar digno para morar. As estratégias de sobrevivência acionadas por este grupo social para viver na cidade grande são múltiplas e criativas, driblando a violência e a exclusão, reforçando redes de sociabilidade, organizando movimentos sociais, conquistando a cidadania (Fantin, 2000, p.43).³⁷⁴

Nos últimos anos da década de 1980, num processo de crescimento da *organização* do Movimento Sem Teto, realizavam-se reuniões semanais entre apoiadores³⁷⁵ e moradores de rua³⁷⁶ que, a partir da participação nas reuniões do

³⁷⁰ Ver a esse respeito Korc, 1997; Zurba, 2003; Dias, 2003.

³⁷¹ Comando de Operações Especiais da Polícia Militar do Estado de Santa Catarina.

³⁷² Conjunto composto por 800 apartamentos.

³⁷³ Recursos que deveriam ser empregados para a construção de habitações populares, mas que de fato acabaram servindo para outros fins (Valla, 1986, p. 92).

³⁷⁴ Márcia Fantin, doutora em Antropologia, participante do projeto *Artistas da palavra*, desenvolvido pela Cidade Futura.

³⁷⁵ Assim eram chamados os militantes de movimentos sociais, sindicalistas, parlamentares, educadores populares, professores e alunos de universidades, membros de igrejas ou partidos políticos que se dedicavam ao acolhimento e organização das populações *carentes*.

³⁷⁶ A maioria deles tinha chegado à cidade fugindo das enchentes em Blumenau.

Movimento, "deixavam de se comportar como mendigos ou pedintes e reivindicavam, em conjunto, o direito a um teto e a uma vida digna na cidade".³⁷⁷ Com assessoria da Articulação Nacional do Solo Urbano, dos Centros de Defesa dos Direitos Humanos e outras entidades que se haviam articulado no processo de democratização do país, lutando contra a ditadura militar, os movimentos populares de moradia, à época, entendiam que o *direito à cidade* incluía não apenas a habitação, mas também os serviços de infra-estrutura: água, luz, saneamento básico, transporte coletivo, além dos serviços de educação, saúde e abastecimento.³⁷⁸

Por isso, quando participantes do Movimento conseguiam "*conquistar um teto*", as lideranças e os apoiadores entendiam que sua "*luta*" não estaria terminada enquanto não garantissem toda a infra-estrutura necessária para uma vida digna na cidade. Muitas vezes, no entanto, não era esse o entendimento dos "*sem teto*". Alguns, que viviam anteriormente em situação extremamente precária, consideravam que já era suficiente o fato de terem a casa sem precisar pagar aluguel. Assim, deixavam de participar das reuniões e mobilizações, o que lhes custou inúmeras críticas e cobranças.

Em julho de 1990 realizou-se a primeira ocupação organizada de um terreno público na grande Florianópolis: a Novo Horizonte.³⁷⁹ Por esse tempo, já estavam se juntando ao Movimento pessoas que pagavam aluguel, ameaçadas de despejo, além de pessoas que moravam com parentes ou amigos, por não terem condições de adquirir sua própria casa. Esses viriam a constituir a maioria do grupo da Nova Esperança³⁸⁰ que, na madrugada do dia de Finados, também em 1990, ocupou, debaixo de muita chuva, um terreno baldio no bairro da Coloninha.³⁸¹

³⁷⁷ Relatos de assessores do movimento (Azibeirol, 1999b).

³⁷⁸ Maricatto, 1988. Ver também Maricatto, 1996; Coelho, 1993; Rolnik, 1988, 1990.

³⁷⁹ *Jornal O Estado*, 01/08/1990; *Jornal das Comunidades*, nº 5, julho-agosto 1990; nº 6, setembro 1990; *Radar*, nº 148, 15 a 30 de agosto de 1990; Canella, 1992, p. 114. Franzoni, 1993, p. 36ss.; Silva, 1997, p. 56ss.; Groh, 1998, p. 70ss.

³⁸⁰ Eram sessenta famílias, sendo que, dessas, vinte não estavam mais conseguindo pagar o aluguel; quinze moravam com parentes; vinte moravam em casas cedidas; 05 em barracos na Via Expressa em fase de demolição para construção de um Posto de Gasolina (Memória FFMP/IIª Turma, p. 133). Dessas, apenas

Pessoas das várias comunidades de ocupação referem-se a esse período:

Na época a gente fazia muitas reuniões importantes- que eu achava - pro movimento; o pessoal que apoiava a gente era organizado, era a integração de todas as comunidades, porque não era só a nossa, na época participava a Chico Mendes, a Novo Horizonte, a Santa Terezinha... todos faziam parte do movimento, então, se tinha uma decisão, era tomada por todas as comunidades, eu achava aquilo muito importante pro nosso tipo de vida, porque a gente era muito humilde, muito humilhado...³⁸²

Falar da *participação* no Movimento Sem Teto faz parte do discurso de todas as pessoas que tinham o papel de *apoiadores*. No que diz respeito aos moradores e moradoras das comunidades, falar no Movimento remete logo a se referir ao CAPROM,³⁸³ organização não-governamental que foi constituída em 1987 para dar ao *Movimento* um estatuto jurídico.³⁸⁴

Eu estava assim morando numa casa que eu pagava aluguel, mas a dona queria a casa, e eu no momento não encontrava casa pra alugar e então ela já tinha me cortado água, luz e até pregado o portão. E tinha uma vizinha que disse: por que a senhora não procura o CAPROM e participa do movimento sem teto? Talvez a senhora consiga uma casa...³⁸⁵

O processo de ocupações organizadas, ocorridas nesse período, apresenta distinções tanto com relação às ocupações espontâneas, ocorridas anteriormente, quanto das remoções promovidas posteriormente pela Prefeitura, no âmbito do

quarenta e oito participaram da ocupação. As outras não tiveram coragem ou disposição para enfrentar as dificuldades e os riscos daquela noite a que me refiro com mais detalhes no Cap. III.

³⁸¹ *Jornal das Comunidades*, nº 7, dezembro 1990; *Jornal A Notícia*, 4 nov 1990; *Jornal O Estado*, 4 nov 1990; Azibeirol, 2001, p. 29-39; Canella, 1992, p. 115-117; Franzoni, 1993, p. 50ss.; Silva, 1997, p. 60ss.

³⁸² Dona Maria Santa, entrevista a Janiane, em 09dez1998. Viúva à época da ocupação, com cinco filhos já adultos e um ainda bebê, que ficou com os irmãos para que ela pudesse *garantir* a casa dela e dos irmãos, que bebiam. Janiane Dolzan, mestre em História, participou do Programa de 1998 a 2000.

³⁸³ Centro de Apoio e Promoção do Migrante. Ver a esse respeito Corte, 1992; Raitz, 1994. Ver também Franzoni, 1993, p.205ss.; Peres, 1994, vol.II, p.617); Fantin, 1997, p.175ss.; Silva, 1997, p.22ss.; Groh, 1998, p.70ss., p.123; Kleba Lisboa, 2000, p.104; Souza, 2002, p.55ss.; Lima, 2003, p.23.

³⁸⁴ Essa é a versão que sempre ouvi nas inúmeras reuniões de que participei. Também sempre *ouvi* e falei das *comunidades originadas a partir do Movimento Sem Teto*. Mas para mostrar que a memória se recompõe e se desloca, encontro em Groh a seguinte nota de rodapé: "*O Movimento Sem Teto em Florianópolis nasceu das ocupações organizadas realizadas em áreas do Continente, em 1991. A partir dessas ocupações é que se visibilizou como corpo social na cidade. Em 1984 surgiu o CAPROM*" (1998, p. 72). Raitz, que estuda o CAPROM em sua dissertação de mestrado, fala em sua fundação em 1987 (1994, p. 28). O Anexo II do Trabalho de conclusão de curso de Eliete, uma das estagiárias do Serviço Social no CAPROM, relata a criação de uma "Comissão dos sem terra das periferias de Florianópolis", em 1984 (Lima & Cunha, 1992). Muito provavelmente, essa Comissão, o Movimento Sem Teto e o CAPROM, enquanto entidade, surgiram tão imbricados, que é difícil dizer *o que nasceu primeiro*. E essa definição dependerá da perspectiva e intencionalidades de cada relato.

³⁸⁵ Dona Armênia, entrevista a Cristina Rosa, 03dez1998. Assim chamada porque as pessoas da comunidade a achavam parecida com uma personagem de novela que tinha esse nome. Natural da região serrana, veio para Florianópolis para acompanhar os filhos que já haviam migrado em busca de trabalho. A época da ocupação já era viúva e seus filhos todos adultos. Dois filhos ocuparam com ela. Uma das filhas também foi ocupante e depois da mudança dividiu a casa com outra irmã. Foi integrante da primeira "comissão".

Projeto Bom Abrigo.³⁸⁶ Durante pelo menos seis meses as pessoas que iriam ocupar se reuniam, para se conhecer, discutir sua situação, perceber que não era uma situação particular, mas de inúmeras outras famílias, pensar significados e estratégias de *saídas* desse problema. É verdade que esse processo pensado pelas assessorias como de “conscientização”, de modo algum foi isento de contradições e, como pudemos perceber na pesquisa realizada em 1998³⁸⁷ e durante todos estes anos de convivência, esse período de preparação foi *significado* e *apropriado* das formas mais diversas pelas várias famílias.

De um jeito ou de outro, alguns vínculos se formaram. Vínculos que, para @s morador@s da Nova Esperança, foram se consolidando no período em que permaneceram no acampamento da Coloninha. Vínculos, ao mesmo tempo, diferentes das relações de parentesco e compadrio que caracterizam grande parte das ocupações espontâneas, já que as pessoas escolhem o local próximo a parentes ou antigos conhecidos.

Situação bem diferente é a das remoções promovidas pela prefeitura municipal nos últimos dez anos. Nos processos que temos acompanhado, descritos também por Zurba e Korc, as pessoas são *arrancadas* de seu espaço anterior, sem possibilidade de escolha – a não ser, em alguns casos, a alternativa de “*voltar ao município de origem*” (Korc, 1997, p.11), de onde com frequência saíram por não ter as mínimas condições de sobrevivência. Em seguida são *jogadas* em barracões onde passam meses – às vezes mais de um ano – sem qualquer privacidade e em condições precaríssimas, aguardando a remoção para o local *definitivo*.

Há diferenças importantes, ainda, entre aquelas pessoas que foram removidas para conjuntos situados nas proximidades da Via Expressa, onde antes se localizavam os barracos em que moravam, e aquelas que foram para um lugar distante. Vera Lúcia

³⁸⁶ Projeto Habitacional da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Ver a esse respeito: Korc, 1997; Xavier, 2001; Zurba, 2003; Hak, 2003.

³⁸⁷ Azibeiro, 1998, 1999a, 1999b, 2001b.

Nehls Dias, em pesquisa realizada com morador@s dos Conjuntos Habitacionais do Projeto Bom Abrigo, comenta: “Quanto mais bem localizados os assentamentos, mais fácil a inserção e maior a satisfação”.

E continua:

Entre os grupos estudados em Florianópolis, os que habitam a Via Expressa são os que mais tem uma imagem positiva do lugar onde moram e os que mais gostam de ali habitar. Uma das razões apontadas para isso é a “proximidade” do bairro com o centro da cidade. Esse aspecto parece ser importante para uma auto-imagem positiva dos moradores, pois, à medida que nos afastamos do centro, decrescem os depoimentos que afirmam ter uma imagem positiva do seu local de moradia (Dias, 2003, p.16).

Ali, da Via Expressa, as pessoas ficavam próximas do local de trabalho, já que muitas coletavam lixo no Centro³⁸⁸ ou no Kobrasol.³⁸⁹ No Saco Grande, e nos demais conjuntos localizados no norte da Ilha, além da distância do local de trabalho, foram impedidos de levar carroça e cavalo.³⁹⁰ Removidos compulsoriamente dos antigos locais de moradia, rompidos os vínculos de vizinhança e parentesco, distanciados dos antigos locais de trabalho, bem como da escola e creche de filhos e filhas, experimentavam mais uma vez o desenraizamento e a diáspora.

Zurba refere-se a essa situação, ressaltando a diferença entre *habitar* e *morar* (2003, p.50ss). Suas observações remetem ao ideário dos “Movimentos de luta pela moradia”, nos quais se inclui o Movimento Sem Teto. A *moradia* é muito mais do que a casa, do que o espaço físico. A moradia é um *espaço de história, de vínculos, de significados*. É verdade que mesmo nas ocupações originadas do Movimento Sem Teto tudo isso não foi completamente levado em conta. Mas pelo *simples* fato de as pessoas procurarem o movimento por livre e espontânea vontade, e pelo período de reuniões preparatórias, além da escolha do local, próximo às localidades onde já viviam, já se verifica uma diferença importante.

³⁸⁸ Centro da cidade de Florianópolis, localizado na Ilha.

³⁸⁹ Bairro comercial do município de São José.

³⁹⁰ Xavier, 2001, p.33ss. Zurba, 2003. Ver a esse respeito também Valla, 1988.

Do conjunto de comunidades que se estabeleceram no Bairro Monte Cristo, desde 1997 venho colocando o meu foco em duas delas: Nova Esperança e Santa Teresinha II. Duas comunidades divididas por uma rua, distintas histórias de ocupação e diferentes *donos* do tráfico.

Conheci a Nova Esperança quando ainda era apenas um *sonho*. Eu participava, no Instituto Cajamar, em São Paulo, da equipe docente do curso de Formação de Educadores Populares.³⁹¹ Uma das participantes do Movimento Sem Teto³⁹² desenvolveu, como atividade interetapas, o planejamento da ocupação, com as famílias que viriam a constituir a Nova Esperança.³⁹³

Acompanhei, através dela, nesse momento, o processo de aproximação das famílias, em grande parte moradoras de aluguel ameaçadas de despejo pela situação de inadimplência. Tive conhecimento da *intensidade* dos medos e desejos dessas pessoas. Entre 1992 e 1997 fui lá algumas vezes, a convite de pessoas amigas, moradoras da Comunidade.

Depois desse período comecei a ter um contato mais freqüente também com outr@s morador@s, desenvolvendo vários projetos de ensino, pesquisa e extensão com foco principal nessa comunidade. Nesse mesmo período tentei estabelecer contatos com a Santa Teresinha. Mas esses contatos continuam – até hoje - esporádicos e com poucas pessoas.

³⁹¹ Ver Azibei, 2002a.

³⁹² Ver a esse respeito Canella, 1992, p.96ss.

³⁹³ Memória FFMP/IIª Turma, p. 133-134.

Santa Teresinha

Nova Esperança



A rua que divide as duas comunidades sobe para a *grotta*,³⁹⁴ lugar ainda hoje de difícil acesso, para onde correm os que estão fugindo do tráfico e da polícia, mas onde se refugiam também aqueles e aquelas que nunca fizeram parte de nenhuma ocupação organizada, nem foram beneficiados por nenhum programa de habitação popular. Alguns adolescentes e mulheres se aproximam agora e começam a participar das oficinas do Entrelaços do Saber.

Para quem chega pela Via Expressa, do lado direito dessa rua está a Santa Teresinha II. Seu núcleo original era constituído por um grupo de lagueanos, quatro ou cinco famílias, todos parentes, compadres e comadres, lavradores ou filhos de lavradores que haviam perdido suas terras e no início da década de 1980 construíram barracos num dos lados desse terreno baldio, cheio de mato e dividido por um córrego. Essas famílias foram logo despejadas pelo poder público. Duas delas, porém, voltaram a ocupar a mesma área, meses depois, sendo aos poucos seguidas por outras. Em 1990 o grupo era formado por cinquenta e cinco famílias que se

³⁹⁴ É essa a denominação pela qual traficantes e polícia nominam também a Nova Esperança e Santa Teresinha e ainda os prédios do Panorama.

amontoavam naquela estreita faixa de terra situada numa parte do terreno, limitada por um córrego que o cortava ao meio.³⁹⁵ Então, vendo o sucesso das ocupações organizadas pelo Movimento Sem Teto e ameaçados de despejo por um processo de reintegração de posse impetrado pela proprietária do terreno em que se haviam alojado, juntaram-se também ao Movimento. Apoiados por ele redistribuíram-se em todo o terreno, dos dois lados do córrego.³⁹⁶

Ao longo destes anos essas duas comunidades vêm passando por muitos altos e baixos – como de certo acontece a todas as outras, com as quais não tenho tido tanta convivência e das quais não tenho tanta informação. As duas comunidades têm em comum uma caminhada nada linear, com grandes momentos de encontro e profundos desencontros. Uma das bolsistas comenta a esse respeito em seu relatório de pesquisa:

...enquanto a Nova Esperança se achava esfacelada pelas disputas internas de diferentes grupos de tráfico de drogas, que acabaram resultando na prisão de vários jovens – e na morte de um deles, a Santa Terezinha aparentemente mantinha os vínculos de respeito e solidariedade entre todos os moradores da área. No entanto, hoje, dois anos depois, a situação praticamente se inverteu, e a Nova Esperança se reencontra e redescobre a possibilidade de sonhar, enquanto que a Santa Teresinha se encontra à mercê dos novos compradores e dos traficantes da região (Nascimento, 2003).

Após a ocupação vieram as dificuldades do dia-a-dia, o desemprego, as drogas, os embates com os diversos *poderes* (prefeitura, igrejas, partidos políticos, grupos empresariais). Num dado momento, por exemplo, pressionada por empresas que queriam se estabelecer ao longo da Via Expressa, a prefeitura construiu, num terreno baldio situado bem em frente às duas comunidades – o qual sempre foi reivindicado pelas mesmas para área de lazer, onde as crianças pudessem brincar em segurança – grandes barracões, que alojaram, durante mais de dois anos, as famílias que seriam

³⁹⁵ Conversa com um desses primeiros moradores durante Festa Junina na Nova Esperança, 2000 (Anotações de campo da autora, 28jun2000). Ver a esse respeito também Pires, 1994, vol.II, p.600ss.; Silva, 1997, p.45ss.; Groh, 1998, p.86-9. Kleba Lisboa refere-se ao processo de ocupação de *sessenta famílias ao mesmo tempo* (2000, p.6; p.105). No entanto, à p.145, através do relato de Potira, pseudônimo de uma das moradoras, menciona a ocupação como *redistribuição* das sessenta famílias, que se amontoavam em barracos anexos às vinte casas, para o restante do terreno.

³⁹⁶ Livro de Atas do Movimento Sem Teto, fls.3; Canella, 1992, p.115; Groh, 1994, p.85.

posteriormente transferidas para conjuntos habitacionais do Projeto Bom Abrigo.³⁹⁷ A população do entorno dobrou de uma hora para outra, congestionando os poucos e precaríssimos espaços de circulação e lazer, fazendo aflorar inúmeros conflitos, como será comentado e analisado adiante.

Com o fortalecimento dos grupos de tráfico na região, a demarcação de territórios foi acentuada, fazendo com que muito dificilmente pudesse haver circulação de pessoas entre uma comunidade e outra.

Por exemplo, uma oficina de alfabetização de adultos que havia começado na Nova Esperança e que por dificuldades de infra-estrutura teve que mudar-se para Santa Terezinha, fez com que tod@s@s participantes da Nova Esperança desistissem da oficina, enquanto@s morador@s da Santa Terezinha começaram a participar. Não há uma disputa entre essas duas comunidades, elas até se ajudam, e alguns morador@s são amigos de longa data, mas@s morador@s de cada uma não se sentem pertencentes ao grupo da outra (Nascimento, 2003).

O que era entendido como *não-pertencimento* é, de fato, resultado da limitação dos contatos – e até da passagem – de pessoas de uma comunidade para a outra, imposta pelo tráfico e pelos respectivos *patrões*³⁹⁸ (2003, p.198ss.).

³⁹⁷ Ver a esse respeito Azibeiro, 2001b, 2001d; Korc, 1997; Perassa, 2005.

³⁹⁸ *Patrões* ou *donos* é a denominação dada aos chefes das gangues de tráfico que *mandam* em cada área.



Capítulo 3

O contexto de desenvolvimento do Programa: a Comunidade Nova Esperança

*As lembranças nem sempre são o que fomos,
mas o que sentimos, o que a emoção guardou. Ir
aproximando imagens pode ser uma forma de ir
reconstruindo o real*

(Miguel Arroyo).

A ocupação e a conquista da casa



Nova invasão de famílias sem teto em Florianópolis.

Cerca de cinquenta famílias sem teto invadiram na madrugada de ontem um terreno de 14 mil metros quadrados reservado pela prefeitura da Capital para construção de uma avenida e uma área de lazer, no bairro de classe média da Coloninha

(Jornal A Notícia, 04 nov 1990).

Sem-teto ocupa área da prefeitura.

Quando acordaram ontem os moradores de classe média do bairro da Coloninha, no Continente, presenciaram com espanto uma cena que até agora só conheciam através da imprensa: cinquenta famílias sem teto acabavam de ocupar uma área nobre de 14 mil metros quadrados

(Jornal O Estado, 04 nov 1990).

Duas versões do mesmo fato, dois modos de contar a mesma história, que vira, por isso, quase que outra história. De um ponto de vista, hegemônico, em que a propriedade privada chega a ser mais importante que a vida, esse grupo – de *transgressores* – *invadiu* uma propriedade que não era sua, que não lhe pertencia por *direito*. Numa outra *versão*, um grupo *ocupou*, como forma de pressão, para conseguir fazer valer o *direito ao teto*, uma área pública ociosa. É verdade que ali "*deve ser uma avenida*",³⁹⁹ sabe-se lá quando, já que ainda hoje não passa de um terreno baldio,

³⁹⁹ Uma das arquitetas que *assessorou* o processo registra em seu TCC: "*a área da prefeitura escolhida pela coordenação estava destinada à ampliação do sistema viário do Continente – a via chamada PC-2. O*

cheio de mato. Duas formas de contar o mesmo fato, dentre inúmeras outras que poderiam ser encontradas, explicitando a ambivalência das múltiplas leituras e interpretações possíveis.

Seja como for, as duas versões se fizeram valer: *ali* eles não ficaram. Mas o fato de terem ocupado aquela área deu-lhes a possibilidade de *conquistar* o espaço em que hoje se acha instalada a Comunidade. Nada simples é a explicitação do jogo de forças e interesses que possibilitou esse resultado. Poderíamos olhar as razões do Movimento Sem Teto e as articulações nacionais que ganhavam força nesse período. Poderíamos falar das políticas habitacionais e seu lugar na proposta de transformação da Ilha na "*capital turística do Mercosul*".⁴⁰⁰ Seria possível, ainda, evocar o papel da Igreja, ou igrejas, nesse processo, uma vez que a questão da moradia foi tema da própria "*Campanha da Fraternidade*" naquele momento.⁴⁰¹ Escapa, no entanto, aos limites deste texto a análise de toda essa complexidade.

Um dos apoiadores, à época pastor da Igreja Presbiteriana na Colônia, local onde aconteceu a ocupação,⁴⁰² diz que, para ele, duas palavras podem sintetizar o conjunto dos significados vividos durante a participação naquele *movimento*: o *êxtase* e a *trama*. O *êxtase* é a lembrança da emoção, misto de medo e euforia, que tomou conta de tod@s – ocupantes, assessorias, apoiador@s – no momento em que se anunciou: hoje é o dia, vamos conquistar nosso teto! A *trama* é a memória de todo o processo: os encontros, as estratégias, os subterfúgios, os enfrentamentos, os *ditos* e os *silêncios* que permearam toda essa *tessitura* que a um tempo *culminou* no êxtase e dele *decorreu*. Parece que esses sentimentos são compartilhados por outr@s participantes do processo, inclusive as pessoas das comunidades. Padre Vilson Groh

objetivo não era a fixação das famílias naquele local, mas sim forçar a prefeitura a dar solução, o mais rápido possível, pela importância da via" (Silva, 1997, p.62). O Bairro Colônia é vizinho do Monte Cristo, local onde hoje se acha instalada a Comunidade.

⁴⁰⁰ Algumas destas questões são tratadas em Franzoni, 1993.

⁴⁰¹ Há uma referência à *Campanha da Fraternidade de 1992, cujo tema era a moradia* em Lima, 2003, p.22. Donizeti José de Lima, o Dodô, é mestre em Educação e coordenador da Casa Chico Mendes, espaço também situado no Monte Cristo, comunidade Chico Mendes, para a convivência e capacitação de jovens.

⁴⁰² Luiz Alberto de Mendonça Sabanay, Pastor Presbiteriano Independente, em conversa com a autora em 01jul2005. Padre Vilson Groh, um dos articuladores do *movimento*, também se refere à *trama* (Groh, 1998, p.06) e ao *riso*, identificado como *as conquistas de luta* ou *a garra que a gente tem na luta* (*idem*, p.205).

também organiza sua pesquisa de mestrado em torno do que ele denomina *o riso e o sangue* de comunidades *negras, caboclas e açorianas*, entre elas a Nova Esperança (Groh, 1998).

Ao longo destes anos de convivência com a Comunidade Nova Esperança, em muito momentos conversamos sobre sua história. Como bem lembra Marcon, *“a prosa cria as condições para a rememoração dos acontecimentos, que são revividos no ato de contar causos, fazendo com que o passado ganhe vida nova quando parecia não ter mais significado”* (2003a, p. 141). Lembrar a história tem, em muitos momentos, *revitalizado* a Comunidade. Principalmente pelo que essa história significou de resistência e luta pela *conquista do teto: o êxtase*. E, também, pelo que esse processo implicou em *empoderamento* da Comunidade e de cada pessoa que dele participou: a *trama*. *“Cada vez que a gente lembra, a gente vai entendendo outras coisas”*.⁴⁰³ *“É... tem coisa que parece que ta esquecida, e a gente começa assim a conversar e lembra”*.⁴⁰⁴

Do ponto de vista d@s *ocupantes*, muit@s migrantes, sim, mas a maioria já estabelecida há vários anos em Florianópolis – grande parte há mais de uma década⁴⁰⁵ – e que nesse momento se viam ameaçados de despejo pela impossibilidade de continuar pagando o aluguel, havia a necessidade imediata e imperiosa de um teto. Mas só isso não explicava e não *garantia* a participação no processo de ocupação. Inúmeros foram os casos de famílias que participaram das reuniões de preparação,

⁴⁰³ Anotações de campo da autora, *dona Vilma*, 25nov2003. Natural de Iporã, PR, veio para Florianópolis aos 24 anos, casada, com dois filhos pequenos. Morava na Grota. Ocupou junto com o marido, três filhos e uma filha ainda bebê.

⁴⁰⁴ Anotações de campo da autora, *Ivana*, 25nov2003. Sua família não participou da ocupação. Morava com o marido, dois filhos e uma filha na Tapera. A família toda, inclusive ela e o marido, nasceram e se criaram aqui mesmo em Florianópolis. Veio para a Comunidade em 1997, trocando a casa com a família que a ocupara (a família do *seu Luis do cachorro quente*).

⁴⁰⁵ Azibeiro *et alii*, 2001, p.29ss.; Canella, 2002; Franzoni, 1993, p.68; Silva, 1997, p. 61ss.; Groh, 1998, p.81ss.; Dolzan, 2000. De acordo com dados de um levantamento realizado pelo CAPROM em 1990, 17,3% eram naturais de Florianópolis, 6,7% vinham de Imaruí, 5,5% de Criciúma, 6,7% vinham de Francisco Beltrão, 5,3% de Pato Branco e 14,7% eram de outros estados. No entanto, apenas 5% residiam fora da Grande Florianópolis à época da ocupação e 65% já moravam em Florianópolis há pelo menos dez anos.

mas "não tiveram coragem",⁴⁰⁶ "na hora H, deram pra trás", "ficaram com medo de ter de enfrentar a polícia". Os que ocuparam foram os que "conseguiram perceber a importância política desse ato e desse enfrentamento" e os que "não tinham nada a perder porque de fato não tinham para onde ir".

Uma das moradoras conta:

Eu por exemplo morava em Lages, mas na ocupação já fazia seis anos que eu morava aqui. Eu vim pra Florianópolis por que eu tinha um filho que morava aqui e porque eu me preocupava muito assim de ter de pagar pensão e essas coisas; e ele trabalhava aqui, daí eu tinha dois em Lages que não tinham emprego eram mais novos; eles não tinham emprego então daí o outro que morava aqui disse que aqui era mais fácil pra arranjar serviço; então a gente veio buscar aqui um trabalho [...] A gente pagava aluguel, mas foi ficando difícil [...] Então o dono pregou até o portão pra gente não poder entrar na casa.⁴⁰⁷

Outra moradora lembra que "morava na Prainha, era um barraco muito pequeno e o aluguel muito caro".⁴⁰⁸ Eu vim de São Bonifácio para morar com minha tia no Mocotó, dos 07 aos 32 anos. A minha tia faleceu e eu fiquei na casa com o meu filho. Fiquei dezesseis anos morando em casa alugada. Aí, a dona pediu a casa. Florianópolis não tinha projeto de moradia, o aluguel estava muito caro e eu não podia pagar.⁴⁰⁹ Várias moradoras relatam que eram vizinhas no Morro da Caixa, no Continente. Quando souberam das reuniões começaram a ir, e a convidar outros parentes e conhecidos que "também não estavam dando mais conta de pagar o aluguel". Outra moradora intervém:

Morava na Grota, recém tinha me separado, não recebia pensão, tinha que trabalhar todo dia, deixando o maiorzinho cuidando dos irmãos menores. Estava meio desesperada. Quando soube que o pessoal tinha conseguido ficar na Novo Horizonte, saí da casa que eu morava, e que não conseguia mais pagar o aluguel, só com as camas e o fogão, botei um barraco na Chico Mendes e comecei a ir nas reuniões do CAPROM.⁴¹⁰

⁴⁰⁶ As falas entre aspas são de assessor@s ou apoiador@s que acompanharam o processo. (Anotações de campo da autora, 20ago2003).

⁴⁰⁷ *Dona Armênia*, entrevista a Cristina Rosa, 03dez1998.

⁴⁰⁸ *Melita*, anotações de campo da autora, 17mai2004. Natural de São Bonifácio, tendo vindo para Florianópolis ainda adolescente, moradora da Prainha, base do Morro do Mocotó. Ocupou com o filho adolescente, que ficou na comunidade pouco tempo. Depois de alguns anos um companheiro veio morar em sua casa. Foi integrante da primeira "comissão".

⁴⁰⁹ *Melita*, em Groh, 1998, vol.II, p.36.

⁴¹⁰ *Kátia*, anotações de campo da autora, 17mai2004. Natural de São Paulo, veio para Florianópolis com o marido, funcionário da Eletrosul. Mãe de dois filhos e uma filha, ainda bebê na época da ocupação. Recém separada do marido, morava na *grota*.

O CAPROM – Centro de Apoio e Promoção do Migrante – que havia surgido em meados da década de 1980, com o intuito de assessorar e ajudar na organização da população migrante, durante o ano de 1988, como assessoria do Movimento Sem Teto, já o vimos, começou também a reunir e ajudar na organização dos moradores de aluguel que tinham ameaça de despejo.⁴¹¹

Essas reuniões eram, acho, já não tô bem lembrada – eram nas sextas feiras; a gente se reunia e a gente começava a discutir assuntos do que tava acontecendo: que a gente não tinha casa... Pra ocupar um terreno a gente foi se movimentando e aí foi uns seis, sete meses que a gente se reuniu, umas 50 famílias.⁴¹²

Essas reuniões de preparação também foram vividas e são lembradas com uma multiplicidade de significados, mas sua síntese pode ser bem aquela feita pelo pastor: êxtase e trama. Foi nesse momento que tive a primeira notícia da Comunidade. A então presidente do CAPROM participava num curso de formação de educadores populares, no Instituto Cajamar, em São Paulo, do qual eu era uma das coordenadoras. Como atividade de um dos módulos do curso ela nos apresentou o relatório do planejamento estratégico da ocupação – a trama – realizado com o conjunto dos participantes (Azibeiro, 2002a, p.61). Era essa, então, a leitura que eu fazia desse processo. Quando comecei a ter um contato direto com as pessoas da Comunidade, percebi que a intensidade da participação nas reuniões e nas decisões – e as lembranças que guardavam desse período – variavam bastante de pessoa para pessoa.

Depois vi que também para os vários grupos de assessor@s e apoiador@s esses significados variavam. Uma dessas assessoras, arquiteta, também militante do Movimento Sem Teto, escreve:

O processo de preparação da ocupação contou com o apoio e organização do CAPROM e Movimento Sem Teto. Inicialmente o grupo de discussão da ocupação reunia as famílias e os monitores/assessores do CAPROM e Movimento Sem Teto. Iniciado o trabalho, uma das primeiras tarefas é definir uma comissão de coordenação do grupo. Esta passa a participar das reuniões do movimento para fazer a ponte entre as comunidades e o novo grupo. Este processo dura em

⁴¹¹ Azibeiro *et alii*, 2001, p.23; Canella, 1992, p. 83; Corte, 1992; Raitz, 1994; Korc, 1997; Silva, 1997; Groh, 1998.

⁴¹² Dona Armênia, entrevista a Cristina Rosa, 03dez1998.

média seis meses. Finalmente o grupo já está totalmente entrosado, tem uma nova identidade não somente social, mas sobretudo política. Já fizeram a opção de ocupar uma área de preferência pública e ociosa, e estão confiantes na sua força enquanto cidadãos e grupo (Silva, 1997, p.37).

Já uma Assistente Social que passou a acompanhar o grupo depois da ocupação faz esse registro do seguinte modo:

Sua luta começou em maio de 1990, quando um grupo de quarenta e oito famílias, sem condições de continuar pagando aluguel, decide se unir e lutar por terra e moradia. Essas famílias procuraram ajuda junto ao CAPROM e se inscreveram no Movimento Sem Teto. Como não tinham para onde ir e não podiam mais pagar aluguel, resolveram fazer uma ocupação como resposta ao problema que se acentuava.⁴¹³ Durante um período de aproximadamente seis meses, o grupo passou por um processo de formação, onde é feita uma reflexão sobre sua condição de vida. [...] Essa análise de conjuntura é feita para que as pessoas percebam que o problema não é individual apenas, mas um coletivo que vive a mesma situação, o mesmo problema social. Esse processo de formação, de conscientização, tem como objetivo discutir a ocupação enquanto ato legítimo (Corte, 1992, p.74).



Se para algumas das pessoas esse tempo de reuniões *“parecia nunca ter fim”*⁴¹⁴ e *“era mais uma obrigação depois de uma semana inteira de trabalho”*, para muit@s eram momentos em que *“garravam mais coragem”* por perceberem que muitos outr@s enfrentavam situações semelhantes e por tomarem conhecimento de que *“outras famílias já tinham conseguido a casa”*. Não foi esse *tempo de preparação*, no entanto, que ficou *“grudado na lembrança como uma tatuagem”*, mas, sim, a noite da ocupação: o *êxtase*. Tod@s, até @s que eram bem pequenos naquele momento lembram daquela noite:⁴¹⁵

Fui com a mãe na reunião do Lar Fabiano. Depois voltamos pra casa, pra juntar tudo e ela já me deixou lá na igreja da Coloninha. Toda a criançada tava lá. Era muita chuva. De manhã levaram a gente pro terreno. Ainda tinha

⁴¹³ Ela se refere, no parágrafo anterior, ao *“problema habitacional, que vem se agravando a cada dia”* (Corte, 1992, p.74).

⁴¹⁴ Todas as falas entre aspas são de morador@s durante as reuniões em que rememorávamos o processo de ocupação (anotações de campo da autora, 28jun2000; 20ago2003; 15dez2004).

⁴¹⁵ As fotos do período da ocupação e mutirão fazem parte do acervo pessoal de Maria Aparecida de Freitas, ex-moradora da comunidade, e do arquivo de Elisa Jorge da Silva e Loureci Ribeiro, arquitetos que integravam a equipe de assessoria no momento da ocupação. Olhando-as, Robson Vieira, que tinha doze anos na época da ocupação, referiu-se a elas como *“retratos lembrantes do passado, de quando ainda morávamos na Coloninha”* (carta a Ivone Perassa, dezembro de 2004).

*muita lama e um monte de ripa com cobra fincada na ponta, tanta cobra eles acharam naquele terreno. Isso é o que eu mais me lembro.*⁴¹⁶

*O caminhão passou pra pegar as coisas. Já tinha em cima a mudança de mais três. Chovia que Deus mandava. Eu tava morrendo de dor de barriga, de nervoso, de aflição, de medo, nem sei! Quando a gente chegou no terreno, mesmo debaixo de chuva, os arquiteto já tavam dividindo os lote e montando as barracas. Aí apareceu um carro de polícia. Fizeram a ronda e foram embora. De manhã já tava tudo montado e cada um na sua barraca.*⁴¹⁷

As lembranças de Elisa, uma das arquitetas que estava na assessoria técnica, registram detalhes:



Todos se concentraram no salão paroquial da igreja da Coloninha a partir das 20 horas. As crianças pequenas ficaram instaladas na casa das irmãs maristas. Numa sala paroquial, os adolescentes e o restante das famílias assistiram vídeos sobre a questão da terra e da cidade, enquanto esperavam por uma sopa coletiva e as orientações finais. Lá fora começava a cair uma chuva fina e a temperatura baixava. Ao todo tínhamos mobilizado cerca de setenta pessoas, onde a maioria era das comunidades do movimento.

Nossa equipe de demarcação do loteamento era composta de três pessoas da arquitetura, um da filosofia e alguns membros das comunidades. Iniciamos por volta de 23 horas a definição das equipes. O terreno apresentava trechos com arbustos (principalmente espinheiros), que precisavam ser retirados antes da ocupação, para possibilitar a demarcação dos lotes e a construção dos barracos (Silva, 1997, p.60)..

Continua, contando que cada família ocupante tinha uma senha com o número do lote e da quadra e que a entrada na área, por volta da meia noite, estava tranqüila, até que um vizinho, que utilizava o espaço para pastagem de gado, passando casualmente por ali e vendo a movimentação, chamou a polícia. Até aquele momento, ninguém tinha se dado conta de que a área que estavam ocupando ficava a menos de quinhentos metros de um pelotão da PM e da subsecretaria da prefeitura no Continente.

⁴¹⁶ Cleber, entrevista à autora, 17nov2004. Ainda menino, com 10 anos, participou da ocupação junto com a mãe. Sua família é natural do oeste do estado e veio para Florianópolis em busca de melhores condições de vida.

⁴¹⁷ Bete, entrevista à autora, 15jun2004. Mãe de um filho bebê na época da ocupação. Natural do oeste do estado, veio para Florianópolis ainda adolescente. Morava no Morro da Caixa. Convidada a participar das reuniões do CAPROM por uma ocupante da Novo Horizonte que trabalhava no mesmo prédio em que ela. Foi integrante da primeira "comissão".

A determinação das famílias era de não voltar atrás na ocupação. Segundo eles, foram mais de seis meses de organização e não seriam algumas viaturas da PM que iriam impedir, ainda mais sem mandado judicial. As famílias se concentravam nas quadras enquanto nós terminávamos a medição. A chuva aumentava. O tenente



pergunta pelo líder. Respondemos que não sabíamos quem poderia ser, talvez lá na igreja alguém soubesse. E lá a resposta era a mesma. Enquanto isso, os caminhões traziam as mudanças e as famílias já tomavam conta de seus lotes. O grupo de apoio tratava de agilizar a construção das barracas de lona com as famílias. O dia começava a amanhecer e os vizinhos começavam a aparecer, muito espantados, apreensivos. Uns revoltados, outros se dispondo a apoiar. Durante toda a manhã as famílias procuraram reforçar os barracos, ajeitar os lotes e tirar o lixo que os vizinhos jogavam naquele terreno antes baldio. A comissão da comunidade, que já tinha o nome de Nova Esperança, colocava as placas improvisadas com o nome das ruas e a indicação da área comunitária. No período da tarde foi marcada a primeira reunião de negociação com a prefeitura, na secretaria do Continente. Dela participaram o secretário Salomão, mais dois membros da prefeitura e a comissão dos ocupantes com membros do CAPROM e grupo do apoio, além do presidente do Centro comunitário da Coloninha e da UFECO,⁴¹⁸ que se mostravam mais ao lado da prefeitura e dos vizinhos ricos, que temiam ali a permanência dos Sem Teto, alegando falta de segurança e desvalorização do entorno (Silva, 1997, p.60).

Já Miriam, a Assistente Social que conviveu com el@s durante todo o tempo do



mutirão, ouvindo as *lembranças recentes* daquele período, relata a *memória* da manhã seguinte: "*Podíamos sentir o cheirinho do café e a alegria das pessoas por ter*

⁴¹⁸ União Florianopolitana de Entidades Comunitárias. Ver a esse respeito também Franzoni, 1993, p. 54ss.

conquistado uma terra, um lugar pra morar” (Corte, 1992, p.76). Outr@s lembram “a cara de espanto dos moradores quando acordaram e viram a gente ali”.⁴¹⁹

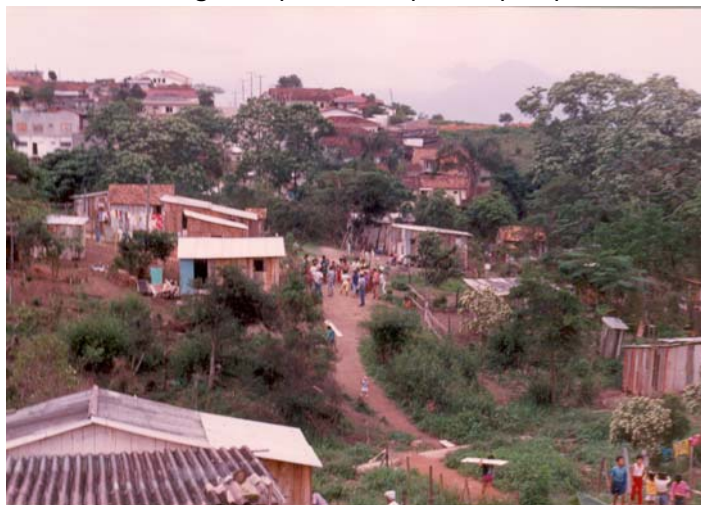
Franzoni⁴²⁰ fala, a esse respeito:

A *ocupação* foi feita sobre um terreno da prefeitura de Florianópolis, localizado numa área de alto valor imobiliário e para o qual estava projetada a passagem de uma importante via de acesso para a capital. O terreno ficava praticamente no centro do bairro, um bairro de ruas pavimentadas, largas e regulares, com casas de alvenaria, muitas com dois pavimentos, bem muradas e gradeadas. Uma primeira olhada era suficiente para concluir que a vila de barracos pretos, que ali amanhecera sem aviso, estava “fora de seu lugar”. Eram 48 novas famílias que em nada se pareciam com as outras famílias que moravam naquele bairro. Quando os primeiros moradores acordaram e viram seus novos vizinhos, a primeira providência foi chamar a polícia, de modo que tirasse “aquela gente” dali (Franzoni, 1993, p.50-1).

Essa não é a única dificuldade que para muit@s não *desgruda* da lembrança daquela noite.

Num dia a gente ocupou um terreno; esse terreno era da prefeitura; depois que a gente tava no terreno deu muita confusão, muita mesmo, deu policiamento, mas passou... Daí a gente começou a negociação com a prefeitura.⁴²¹

Ninguém pensava que só porque tinham conseguido vencer aquele primeiro dia



as coisas se tornariam mais fáceis. Se uma *trama* de aproximadamente seis meses levava ao *êxtase* vivido naquele dia, a partir dele fez-se necessária uma *trama* ainda mais *intensa* e *extensa*. Foram vários meses de medo, de privações e de negociação, numa *trama* que

enredava cada vez mais profundamente em suas malhas tod@s @s que já estavam envolvid@s e exigia o envolvimento de muit@s outr@s. Aguçada a memória, vêm à tona episódios agora até divertidos, mas que à época não tiveram nenhuma graça.

⁴¹⁹ *Melita*, entrevista à autora, 13out2003.

⁴²⁰ Tereza Franzoni, antropóloga, professora do CEART-UDESC.

⁴²¹ *Dona Armênia*, entrevista a Cristina Rosa, 03dez1998.

A mulher que morava em frente a gente bebia um bocado, e aí era uma brigaçada. Meu filho era pequeno e não queria ficar lá. Dizia que parecia um chiqueiro, que queria ir para a casa da vó.⁴²²

O pequeno ficou com dor de barriga, acho que de tanta farinha que tive de botá na água, porque não tinha mais leite. E a gente não podia ir pro Hospital, senão aí é que a Prefeitura mandava tirá a gente de lá dizendo que as crianças 'tavam ficando doentes.⁴²³

Quando a gente ergueu o primeiro barraco de madeira, a polícia veio com tudo para derrubar. Os adultos, quase todos, 'tavam no trabalho. Todas as crianças da área – quase cem – correram para dentro e para o redor da casa, gritando: “Salomão, Salomão⁴²⁴, chega de enrolação, queremos solução!” Eram tantas as crianças ao redor que a polícia não pode fazer nada.⁴²⁵

O que fica mesmo *grudado na memória* é o aprendizado dessa trama⁴²⁶ e a conquista do teto, o *êxtase*:

O que eu me lembro mais foi de quando subiu todo mundo em passeata, a comunidade inteira, com panelaço, até a secretaria do continente. Aí conseguimos a água: uma torneira pra cada três casas.⁴²⁷

É verdade que esse *aprendizado* tem também significados e conseqüências bem diferentes na participação na vida da comunidade hoje e na "*participação cidadã em outros espaços da cidade*", que era, na época, o "*resultado*" esperado pelas lideranças do Movimento Sem Teto. Leda, por exemplo, uma das mais envolvidas nesse processo, que mais conseguia organizar a criançada, acabou, nove anos após a ocupação, sendo presa, "*porque não conseguia controlar os filhos*", adolescentes, envolvidos com drogas. Ao sair da prisão teve que sair também da comunidade, pressionada pelos vizinhos "*que não queriam a polícia batendo a toda hora na comunidade*".⁴²⁸ Seus filhos, mal completaram dezoito anos, foram também recolhidos à cadeia pública.

Cláudio, que à época da ocupação era considerado pelos demais "*um moleque, irresponsável, que bebia e não queria nada com a dureza*", acabou por se transformar numa liderança comunitária, pai (e mãe)⁴²⁹ de seus filhos, constantemente

⁴²² Bete, entrevista à autora, 15jun2004.

⁴²³ Dona Vilma, entrevista à autora, 13fev2003.

⁴²⁴ Esse era o nome do então Secretário do Continente.

⁴²⁵ Melita, entrevista à autora, 13out2003.

⁴²⁶ Ver a esse respeito Franzoni, 1993, p. 39ss.

⁴²⁷ Cleber, entrevista à autora, 17nov2004.

⁴²⁸ No Livro de Atas da comunidade, em 27/11/1998, lê-se: "*convidaram Leda para participar da reunião por causa da desordem que está acontecendo na casa dela. Ela diz que é tudo invenção dos vizinhos.*"

⁴²⁹ A mulher saiu de casa por não aceitar fazer o tratamento para deixar as drogas.

preocupado por encontrar possibilidades de “tirar adolescentes e jovens das garras do tráfico”. Bete era uma das figuras que não conseguia ter muita participação nas mobilizações. Sozinha, com um filho bem pequeno, trabalhando a semana toda como doméstica, “mal dava conta de segurar o mutirão”. Hoje, continuando a trabalhar como doméstica, com mais uma filha de dez anos, é uma das lideranças que *segura* a Comunidade.

A Associação de Moradores surgiu logo depois da ocupação, para *garantir* a possibilidade de interlocução com os poderes públicos. Quis ter uma estrutura diferenciada,⁴³⁰ para não se confundir com os Conselhos Comunitários e Associações criadas e/ou estimuladas pelos próprios governos com fins clientelistas.⁴³¹ Denominavam-se *Comissão*. Só nos últimos anos modificaram os estatutos e passaram a se chamar *Associação*, por considerarem que assim teriam maiores possibilidades de acesso aos órgãos públicos por ficarem mais nos parâmetros da *normalidade*. Sempre que se apresentavam como *Comissão*, técnicos ou políticos com os quais buscavam um contato *estranhavam* a denominação e “*era um interrogatório sem fim*”. “*Associação já é mais conhecido, nem precisa explicá tanto*”.⁴³²

As primeiras equipes de coordenação eram escolhidas dentre as *lideranças*: aqueles e aquelas que se destacavam no processo de organização e embate com os poderes instituídos. Dos sete componentes da primeira Comissão,⁴³³ três não estão mais na Comunidade, outros dois não têm quase nenhuma participação ativa nas atividades que agora se desenvolvem, outras duas, periodicamente, se envolvem ou se afastam.

Ainda no terreno da Coloninha, para conseguir que fossem colocadas na área três torneiras que serviriam para o abastecimento de toda a ocupação tiveram que ir várias vezes à Secretaria Regional do Continente. Algumas dessas idas tornaram-se

⁴³⁰ Azibeiro *et alii*, 2001, p. 38.

⁴³¹ Ver Zaluar, 1985, p.180ss.

⁴³² Anotações de campo da autora, 13set2000.

⁴³³ Livro de Atas da Comunidade.

verdadeiras *manifestações*, chamando a atenção de toda a população do entorno, já que portavam faixas e cartazes que expressavam seus desejos e necessidades.



Com relação à luz, o esforço teve que ser maior. Não conseguiram autorização para a execução do projeto que alguns técnicos que @s apoiavam haviam elaborado. O pessoal da prefeitura comentava à *boca pequena*

que quanto mais benfeitorias conseguissem, mais difícil seria deixarem aquele local. Algumas casas conseguiram rabichos de luz, emprestados por vizinhos. Outras ficaram quase um ano sem energia elétrica. Só quando foi acertado o terreno para a remoção, a Prefeitura concordou que eles tivessem energia elétrica.

Para resolver o problema do esgoto que caía no seu terreno partiram para um processo de negociação com a vizinhança. Propuseram-lhes que dessem os tubos que eles, em mutirão, canalizariam o esgoto para fora da área. Muitos aceitaram de pronto. Para os mais renitentes, após várias tentativas de solução pacífica, acabaram por *encontrar* uma forma de *obrigá-los* a vir conversar: taparam com uma bola de cimento as bocas de seus tubos de esgoto...

Esse aprendizado cotidiano da convivência e da resistência – permeada o tempo todo por encontros e confrontos – foi-lhes dando *tarimba* para conversar entre si, com apoiador@s, com a vizinhança e também com a Prefeitura. Assim conseguiram *acertar* o terreno para a construção das casas:

A gente toda a semana tinha encontro: como que a gente ia negociar a água, a luz; depois começou a negociação do terreno porque lá era um terreno da prefeitura e tinha um projeto e a gente não podia ficar ali, daí que entrou a negociação. Daí eles vieram mostrar esse terreno aqui pra nós e no Campeche outro terreno; a maioria optou por esse aqui e daí então a gente

*tinha negociação com a secretaria do continente que na época era com o professor Salomão que era o secretário.*⁴³⁴

*Tinha um outro terreno que eu não lembro agora, tinha vários lugares. Mas era um desses dois que tinha que ficar: Campeche ou Monte Cristo. Ai a gente foi ver, e daí a gente optou pelo do Monte Cristo porque o do Campeche era ruim, por causa do ônibus, o ônibus do Campeche é muito caro. Então o Campeche é muito bonito, mas pra quem tem dinheiro. E porque também era na Ilha, e os empregos eram no Continente, Barreiros, Biguaçu, Ceasa, então a gente optou pelo Monte Cristo. Ai fomos lá negociar, e eles disseram que seria aqui no Monte Cristo.*⁴³⁵

Garantindo o projeto feito em conjunto com arquitetos que apoiavam, passaram a discutir a construção das cinquenta casas em regime de mutirão. Foi



oficializada uma comissão representativa da Comunidade para assinar convênios e representá-la em todos os atos legais. Era o mês de outubro de 1991. No mês seguinte completariam um ano da ocupação.

*Aí a gente se organizou pra fazer um mutirão. A gente trabalhava no fim de semana nas casas; a prefeitura deu o material e a gente trabalhava no fim de semana. Eles ajudaram, por exemplo, a gente ergueu a casa eles colocaram as aberturas, aí foi assim a gente começou, me parece em novembro, e daí era todo o fim de semana. Então era uma organização que a gente tinha e quem não vinha no fim de semana pagava durante a semana, foi assim. E tinha creche na Coloninha onde as crianças ficavam e os pais vinham trabalhar e ficavam algumas mães cuidando das crianças.*⁴³⁶

O processo de mutirão foi também um aprendizado muito árduo, cheio de altos e baixos. As pessoas tinham não só que aprender a construir, mas a ajudar na



⁴³⁴ Dona Armênia, entrevista a Cristina Rosa, 03dez1998.

⁴³⁵ Melita, entrevista a Janiane, em 09dez1998.

⁴³⁶ Dona Armênia, entrevista a Cristina Rosa, 03dez1998.

construção de todas as casas, sem saber ainda qual seria a sua, já que *“o regime de mutirão era o de ajuda mútua, ou seja, todos constroem todas as casas, antes da definição de quem fica com qual casa”* (Silva, 1997, p.40). Do mutirão participavam tod@s @s que tinham mais de dezesseis anos. As crianças ficavam numa creche, próxima ao local, com alimentação fornecida pela prefeitura.

Todo o trabalho de mutirão foi *discutido e decidido*⁴³⁷ em pequenos grupos e depois em assembléias, ficando a cargo de uma pessoa da Comunidade também a coordenação do processo. Mesmo sendo uma prática familiar para a maioria d@s ocupantes, por se constituir num modo de fazer prática tradicional da roça, que além do trabalho traz a oportunidade do encontro, da refeição em conjunto, de contar as novidades (Marcon, 2003a, p.209; 213), o mutirão para a construção das casas de modo algum foi um processo isento de contradições.

Uma coisa é juntar parentes e amigos quando se vai encher uma laje: todos se reúnem e fazem esse trabalho com satisfação. Outra coisa é o mutirão alicerçado em outros pressupostos, *“proposto por mediadores”*. Como observa Maria Ignez Paulilo, referindo-se às práticas dos Sem Terra, a prática proposta pelos assessores



pode ter *“um sentido composto pela idéia religiosa de irmandade e fraternidade, da idéia marxista de ‘de cada um segundo sua capacidade e a cada um segundo sua necessidade’ e da idéia produtivista da eficiência”*. Em todos esses casos, esse mutirão

⁴³⁷ O que não significa – já vimos – que a participação de tod@s tenha sido a *mesma*. Uma lógica, uma estética, uma cultura “dos arquitetos” foi adotada nessas ocupações. Bem diferente da estética das habitações populares auto construídas. Ver a esse respeito Jacques, 2001.

torna-se uma outra coisa, "*diferente daquela prática de ajuda-mútua organizada a partir de laços de parentesco, de compadrio, de amizade*".⁴³⁸

Com lista de presença e hora marcada – além de sanções pela falta – esses foram cinco meses em que tiveram que multiplicar aprendizados: aprender a trabalhar em equipe, respeitando uma coordenação formada por pessoas da Comunidade e técnicos da assessoria; aprender, também, com os técnicos da prefeitura e da assessoria o sistema de construção das casas (trava-blocos). Foram meses de trabalho intenso e duro: tod@s tinham que trabalhar durante toda a semana, oito horas por dia,⁴³⁹ e nos fins de semana tocavam direto o mutirão. Essa sobrecarga acabou gerando um clima de tensão que teve que ser pacientemente controlado – com o esforço de tod@s @s participantes – para não por em risco toda a proposta da ocupação.

Além disso, apesar de todo o cuidado, muitas vezes se repetiam, dentro do mutirão, as relações de autoritarismo, dominação e exploração que o *movimento*⁴⁴⁰ denunciava nas empresas e na sociedade. Tiveram muitas vezes que enfrentar o poder público que queria usar a situação deles para se autopromover. Tiveram também, algumas vezes, que dar um basta na assessoria técnica, quando queria impor um encaminhamento, aparentemente melhor, mas que ia contra as decisões da Comunidade. Isso sem falar em todas as divergências entre @s próprios participantes, que se manifestavam agora com muito mais força, *explodindo diferenças* anteriormente sequer adivinhadas, já que o fato de serem *sem teto* amalgamava a todos numa aparente uniformidade.

*Quando estava debaixo da lona, todo mundo era igual... Todo mundo sofria a mesma privação porque precisava mesmo da casa. Depois começou a aparecer uns que queriam ser melhor que os outros...*⁴⁴¹

⁴³⁸ Paulilo, 1996, p.141; p. 17.

⁴³⁹ Algumas pessoas em empregos fixos; a maioria fazendo *bicos*, por conta própria, não podendo se dispensar, pois se não recebessem o pouco que entrava nesses trabalhos, ninguém da família tinha o que comer.

⁴⁴⁰ Refiro-me ao Movimento Sem Teto, que assumiu a responsabilidade da organização da ocupação.

⁴⁴¹ *Mara*, anotações de campo da autora, 12dez2004. Natural de Francisco Beltrão, PR, veio ainda criança para Florianópolis. Tinha só dezesseis anos na época da ocupação, embora já tivesse um filho. Morava no

Terminada a construção, chegou o momento de se definir qual seria a casa de cada família. Cada um tinha uma proposta de encaminhamento diferente – a comunidade, a prefeitura, a assessoria técnica. Mas o melhor encaminhamento foi o da própria comunidade: cada família escolheu a sua casa e os seus vizinhos. Apenas sete não ficaram satisfeitos com a escolha. Então decidiram sortear entre essas as casas restantes.⁴⁴² Contra a vontade da prefeitura, uma das casas foi destinada para sede comunitária (e o que aconteceu com essa casa, que acabou destelhada com autorização da então coordenadora da Comunidade, é toda uma outra história, a ser contada e analisada, pelo que explicita dos vários momentos vividos pela Comunidade).



Finalmente, cada família tinha o seu teto. A inauguração se deu numa celebração ecumênica junto com as demais comunidades participantes do Movimento Sem Teto e as pessoas que @s haviam apoiado. Chegara enfim *"o momento de viverem com emoção a passagem de uma situação de barraco para uma moradia digna"*. Era o dia 28 de março de 1992. E mais uma vez descobriram que ainda tinham muito o que aprender. *A caminhada* estava apenas começando.



Tinham a impressão de agora poderem viver momentos mais tranquilos, fora do sufoco do aluguel e sem a ameaça constante de despejo, podendo dedicar mais tempo para tornar sua casa mais aconchegante e acompanhar o

Morro da Caixa e começou a participar das reuniões no CAPROM a convite de outros vizinhos que, como ela e suas irmãs, não estavam mais conseguindo pagar o aluguel.

⁴⁴² Livro de atas da comunidade.

crescimento dos filhos, cultivar o quintal, ter animais de estimação, pensar no lazer. Começaram por isso a ser questionad@s por pessoas que haviam apoiado a sua luta e que achavam que agora, tendo conseguido a casa, estavam “se acomodando”.

Além disso, bem cedo começaram a se manifestar as fragilidades da própria construção: além de as casas terem sido entregues sem “*pia da cozinha, alisamento do piso, rejunte dos blocos, globo de luz*”⁴⁴³, logo na primeira semana o esgoto saturou, “*devido a inadequação do sistema ao solo, inviabilizando quase que totalmente o uso das instalações hidro-sanitárias. [...] Aquilo que fica tão bem nas fotos dos jornais torna-se um transtorno para o dia-a-dia dos moradores*”.⁴⁴⁴

Como se isso não bastasse, começaram a se manifestar maiores divergências internas, explicadas inicialmente pelas diferentes opções partidárias que apareceram nas eleições de 1992. Parte da Comunidade – alguns por convicção política, outros por simpatia pelas assessorias e outr@s amig@s – apoiava a candidatura da Frente Popular. Outr@s “*deviam favores*”⁴⁴⁵ a candidatos das oligarquias. E isso é para el@s um compromisso muito sério: “*palavra empenhada não pode ser quebrada*”. Acirrados os ânimos, de um lado e do outro, as fissuras foram-se tornando cada vez maiores, *explodindo* com a derrota da Frente Popular em 1996, quando uma casa que tinha propaganda eleitoral do candidato derrotado foi apedrejada.

Além das divergências políticas, logo apareceram as *diferenças* religiosas: todos concordavam, por exemplo, que a sede comunitária podia ser usada para a missa. Quando, no entanto, alguns pastores a solicitaram para o culto, a maioria não concordou. Foi longo e árduo o processo até chegarem a decidir que o espaço comunitário poderia ser usado por todos os grupos, desde que concilhassem um calendário e acertassem a manutenção da sede.

⁴⁴³ Silva, 1997, p. 68.

⁴⁴⁴ *Idem*.

⁴⁴⁵ *Melita*, em conversa com a autora, 13dez2000.

- **Foto** Nadir Azibeiro, março 2004.

Além das dificuldades internas – e da dificuldade maior: o desemprego e a recessão econômica que assolou o país durante a década de 1990 – nunca deixaram de sofrer pressões da prefeitura. Os motivos – ou pretextos – eram os mais diversos. Por exemplo, depois que mudaram, queriam personalizar suas casas, cada um de acordo com suas necessidades e possibilidades (segundo piso, garagem, puxados). Mas a prefeitura queria manter o “*padrão*” de conjunto habitacional todo igual. Nunca autorizou as mudanças.

Uma mensagem da disciplina feita para encontrar e cultivar, nos trabalhadores pobres, a alma de cordeiros domesticados e amantes da ordem. Hoje, reina a polifonia dos desejos e gostos populares⁴⁴⁶. Raras são as casas que não foram modificadas nas cores e nas formas acrescidas em todas as direções (Zaluar, 1985, p. 83).

Peres também se refere a essa “*uniformidad aplastante*” (1994, vol.II, p.504).



Hoje, no entanto, grande parte das casas está diferente⁴⁴⁷ – até porque o madeiramento do telhado, planejado de madeira melhor, mas de fato feito de pinus, ao final do décimo ano começou a ameaçar de cair sobre @s morador@s.

Até o quinto ano após a ocupação, período em que estava decidido que não venderiam as casas, quem vendia perdia. Aconteceu um caso assim. A prefeitura queria essa casa para resolver outros problemas de moradia de *cadastrados*. A Comunidade achava que quem devia ocupá-la eram @s filh@s de ocupantes, que haviam participado do mutirão e casado depois. Mesmo o IPUF tendo lacrado a casa, a comunidade mudou as aberturas e instalou nela quem achava que devia.

⁴⁴⁶ Importante acrescentar aqui o fator *possibilidades*. Muitos gostariam de fazer outros tipos de reformas e arranjos, mas só conseguem fazer o que cabe dentro de suas posses.

⁴⁴⁷ É o mesmo “*movimento lento e contínuo de diferenciação*” que Bosi observa, “*seja nos bairros de Goiás, planejados pelo BNH, seja na zona mais esquelada de Osasco*” (1988, p.31).

Fugir da *normalização* e *normatização* que a prefeitura busca impor é uma das características que o processo acompanhado na Nova Esperança tem em comum com outros processos de ocupação ou remoção, como o relatado por Zurba:

Os moradores começavam a se indagar como burlar todo esse regimento. A quebra do regimento parece ter sido o primeiro passo dos moradores na construção de um futuro coletivo (2003, p.103).

Embora a *trama* constituída na *produção* desses códigos próprios, produzidos a partir da *transgressão* das normas impostas, faça mais parte dos *silêncios* do que dos *ditos* ela é constituidora da memória desse momento de *formação* da Comunidade. Momento que, apesar das dificuldades e contradições que tiveram que ser enfrentadas, é lembrado por tod@s como um momento ainda tranquilo, "*mesmo que não tivesse mais aquela união que tinha na Coloninha*", "*cada um entrou pra dentro da sua casa e num tava mais unido do mesmo jeito que na ocupação*".⁴⁴⁸ Ao invés da remoção compulsória, a que se refere Zurba ao falar dos moradores de uma das unidades do Bom Abrigo, o que se encontra na *origem* da Nova Esperança é a *conquista* de um teto: processo que *ressignifica* a pobreza e o desenraizamento, colocando em destaque o *êxtase* e a *trama*.

Toda memória, toda recuperação e representação da memória, implica uma tomada de posição, uma interpretação do próprio passado. Como lembra Ecléa Bosi,⁴⁴⁹ "*pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, 'desloca' estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência*" (1979, p.9). O passado é evocado a partir da situação vivida em cada momento, já que "*articular historicamente algo passado não significa reconhecê-lo como ele realmente foi. Significa captar uma lembrança como ela fulgura num instante de perigo*" (Benjamin, 1991, p.156).⁴⁵⁰ E o *perigo* daqueles momentos do início da comunidade, ao serem lembrados, ressignificam o presente.

⁴⁴⁸ Falas de morador@s (Anotações de campo da autora, 28ago2003).

⁴⁴⁹ Ecléa Bosi é Professora Titular do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia, USP.

⁴⁵⁰ Arroyo também se refere a esse processo: "*as lembranças nem sempre são o que fomos, mas o que sentimos, o que a emoção guardou. Ir aproximando imagens pode ser uma forma de ir reconstruindo o real*" (2004, p.89).

"Não há evocação sem uma inteligência do presente" (Bosi, 1979, p.39). É a partir das cores de cada momento que se *matizam* as lembranças. Ou, como gostava de dizer Mário Quintana, "o passado tem sempre uma caixa de lápis de cor".⁴⁵¹

Descontínua e também incompleta, a memória não tem caráter fechado e acabado, mas disperso e polissêmico. "Na *polissemia* o que há é *composição* (com+posição) de sentidos. E a memória sustenta esta composição. A memória é, por princípio, *polissêmica*" (Orlandi, 2002, p.26). Não são os enunciados empíricos, mas suas imagens enunciativas que funcionam. O que vale é a versão que "ficou" (Orlandi, 1993, p.12). A *paisagem* que as múltiplas memórias esboçam constitui um *lugar específico* a partir do qual se fala e se interpreta.

A polissemia não existe apenas nas versões de quem é da Comunidade ou de fora dela. Na própria Comunidade, são distintos os lugares e as posições de quem desde o começo foi considerado *liderança*, de quem participou calado e com muito medo de todo o processo, de quem não teve coragem de ir no dia, d@s que chegaram depois, d@s que foram incluídos por exigência da Prefeitura.⁴⁵²

Mas não são só essas as *diferenças*⁴⁵³ que se achavam presentes desde o primeiro momento. Havia aquel@s que, como morador@s de rua ou de um barraco na Via Expressa, que tinha os dias contados para ser demolido para a construção de um Hipermercado, literalmente *não tinham nada a perder*. Alguns já haviam participado do processo de organização da Novo Horizonte, não tinham tido coragem de ir no dia, mas haviam acompanhado de perto o sucesso da ocupação.

Outr@s tinham *costas quentes*: eram conhecid@s antigos e acabavam sendo *protegidos*, seja por políticos ou técnicos da Prefeitura, seja por membros das assessorias ou apoiador@s. Alguns tinham antes da ocupação uma relação de

⁴⁵¹ Mário Quintana, RS, 1906-1994.

⁴⁵² M. Ignez S. Paulilo, 1996, refere-se também a essas diferenças em relação a integrantes do Movimento Sem Terra (p.138).

⁴⁵³ *Jogo*, aqui, com a palavra *diferença*, como é usada habitualmente na Comunidade, caracterizando *aquilo que distingue uma pessoa da outra*, que é *essencializado* e com frequência produz *hierarquizações*.

parentesco ou vizinhança, formando um grupo mais coeso, em que um *dava confiança* ao outro e mutuamente se apoiavam ou defendiam.

Vári@s viviam dramas pessoais – processos de separação conjugal ou despejo – encontrando-se muito mais isolad@s e fragilizad@s. Ao mesmo tempo, essa condição @s tornava mais próximos da situação daquel@s que *não tinham nada a perder*. O que não evitou o *frio na barriga* e o medo no momento da ocupação. Era ainda bem diferente a situação de quem tinha um ponto de apoio – parente ou amigo na casa de quem deixar filh@s menores ou pertences – e de quem tinha que largar tudo e ir *com a cara e a coragem*.

Todas essas *diferenças*, no entanto, não *determinam* os processos vividos e as relações estabelecidas posteriormente, seja na própria Comunidade, seja conosco, durante as atividades do Programa, chamando-nos mais uma vez a atenção para a importância de dissolver preconceitos e estereótipos quando do estabelecimento de relações educativas, na escola ou fora dela, principalmente com moradores e moradoras de comunidades de periferia.

Algumas das pessoas que eram consideradas *lideranças* durante o processo de ocupação e mutirão, hoje nem estão mais na Comunidade. Outras, em quem ninguém *botava fé*, acabaram se destacando, em diversos momentos, como aquelas que conseguiram aglutinar a Comunidade e *segurar as barras mais pesadas*. Algumas pessoas que *chegaram depois* se integraram completamente, *puxando*, mesmo, as atividades coletivas. Outras – mesmo dentre as que participaram desde o início – nunca chegaram a se aproximar completamente, ainda que tenham filhos e filhas envolvidas nas *oficinas* do Programa.

Alguns estão sempre em evidência e qualquer coisa que façam ou tentem fazer é imediatamente *denunciada*. *Compram briga* com facilidade. Por isso, só a muito custo conseguem fazer o que gostariam – quando conseguem. Outr@s *levam na manha*, com muito jogo de cintura, não *incomodam* ninguém. E ninguém *repara* no que fazem. Assim algumas casas foram trocadas ou vendidas sem alarde, quase que

acobertadas pel@s que sabiam do *negócio*. Outras, qualquer pequena modificação que se desejasse fazer, era logo *denunciada* e impedida. Do mesmo modo, algumas pessoas ostensivamente admitem o envolvimento com o tráfico e não perdem, por isso, os vínculos com a Comunidade. Outr@s são tão *disfarçadas* que fica sempre a dúvida, mesmo quando as *evidências* são tantas que são *obrigadas* a *sumir por uns tempos*.



O *mapa* a seguir, que pode ser visto também na foto acima, foi construído e reconstruído a cada ano durante este processo de pesquisa, a partir de uma *versão* encontrada como *anexo 25* no texto de Miriam Corte. Ele *conta* um pouco de toda essa história da Comunidade e de nossa relação com ela. Tantas vezes fiz e refiz esse mapa que em alguns momentos ele pareceu ter se tornado verdadeira obsessão. Quase entrava em crise quando algum detalhe da ocupação e/ou das mudanças me escapava.⁴⁵⁴ Mas ele me ajudava a entender a *geografia* das táticas e estratégias de

⁴⁵⁴ Foto Bruno Poluceno Andrade, outubro 2001. Acervo do Programa.

poder (Foucault, 1979 p. 164-5). Graças a ele circulo pela Comunidade sabendo *quem é quem* e conhecendo as histórias. E ele é usado também pel@s outr@s integrantes do Programa e pelas lideranças da Comunidade, tendo se tornado quase que domínio público. Apenas em junho de 2005 tive conhecimento de que seu original fora desenhado pelos arquitetos Loureci e Elisa que, à época da ocupação da Nova Esperança, eram assessor@s do Movimento Sem Teto.



Nova Esperança - 2005

Cinquenta por cento das casas (as contornadas em **laranja**) permanecem com @s mesm@s morador@s, ainda que a grande maioria delas abrigue agora também as famílias de filhos e filhas casad@s. Outros vinte e cinco por cento trocaram apenas uma vez de morador@s, e a maioria dess@s se integrou completamente à Comunidade (contornadas em **verde**). Das casas que trocaram mais de uma vez de morador@s (contornadas em **rosa**), apenas quatro (preenchidas em **rosa**), ou seja, oito por cento, têm trocado de morador@s com muita freqüência, sendo ocupadas em vários momentos por pessoas ligadas a grupos de tráfico que, não tendo uma ligação mais efetiva com a Comunidade, acabam por causar problemas pelas disputas de

espaço com outras gangues. Uma das casas (contornada em azul) foi trocada, mas sua moradora estava na comunidade desde a ocupação (em outra casa). Os espaços comunitários estão contornados em amarelo. As casas que estão hachuradas com amarelo são as que durante dois anos estiveram alugadas para sedes das atividades comunitárias (Ver Anexo 3).

Nos primeiros cinco anos após a inauguração, apenas duas casas tinham mudado de ocupantes. As outras trocas só começaram a ocorrer após o quinto ano. Ao contrário do que se verifica nos processos de remoção, onde a rotatividade é muito acentuada, na Nova Esperança, ainda hoje, treze anos após a remoção, mais de cinquenta por cento das famílias permanecem na área. E mesmo algumas das famílias que *vieram depois* se incorporaram de tal modo à Comunidade que ninguém mais se lembra de que não estavam desde o início. Aliás, algumas dessas pessoas até estavam, por serem filh@s ou parentes daquelas famílias ocupantes; ajudaram até no mutirão. Outr@s nunca chegaram a se integrar. Participaram da ocupação ou vieram depois para a comunidade porque *não tinham mesmo outra escolha*.⁴⁵⁵ Algumas pessoas manifestaram várias vezes desejo de sair. Chegaram a por a casa à venda.



Mas, na última hora, reconsideraram, ficaram. Outr@s chegaram até a sair por um tempo e voltaram.

Algumas famílias saíram por insegurança, medo da violência que crescia no entorno. Foi o caso da família da Cida, que tinha integrado a primeira comissão. Sua casa ficava na rua da frente. Quando a Prefeitura instalou ali os barracões para alojamento provisório das famílias que seriam assentadas nos conjuntos do Bom Abrigo, ela não agüentou a pressão. Sua casa foi várias vezes assaltada (e ela não conseguia deixar de ter *certeza* que era por causa da instalação

⁴⁵⁵ Isso chegou a ser explicitamente declarado à autora por três famílias, duas das quais não estão mais na comunidade.

dos barracões ali em frente). A atual moradora, tia da Cida, diz que “*ela começou a ficar muito nervosa, com medo por causa dos meninos que eram pequenos*”.⁴⁵⁶

Uma das famílias chegou mesmo a “*vender por preço de banana pra voltar pro oeste e ver se conseguia melhor condição pra criar os filhos longe do tráfico*”.⁴⁵⁷ No entanto, chegando lá, as coisas ficaram ainda mais difíceis. O parente com quem contavam como ponto-de-apoio lá tinha ficado doente e morrido durante o período da viagem. Como relata Hall, essa é a “*dificuldade é sentida por muitos dos que retornam [...] A ‘terra’ tornou-se irreconhecível*” (2003, p.27). É a sensação de que *a terra natal não existe mais*. Não conseguindo mais encontrar um *lugar* na terra de origem, voltaram. Moraram ainda por um tempo de aluguel na própria comunidade e novamente saíram, determinad@s a “*encontrar coisa melhor*”.

Vinte por cento das famílias trocaram as casas e @s que trocaram também já venderam. Essas casas já tiveram mais que duas famílias como *proprietárias*.⁴⁵⁸ Atualmente dez por cento das casas são alugadas. Outros dez por cento tiveram transformações mais significativas. Uma delas não apenas foi *dividida*, mas cada parte *vendida* a um *proprietário* diferente. Aliás, embora apenas uma casa tenha sido repartida desse modo, muitas famílias foram dividindo a casa, fazendo *puxados*, para acomodar noras (ou genros) e netos, famílias dos filh@s que casavam e *não tinham condições de ir pra outro lugar*. Alguns coabitavam desde a ocupação, apesar dos registros de advertência e punições que se encontram nos livros de atas da comunidade. Várias pessoas, em diversos momentos, começaram inclusive a “*chamar reuniões para organizar outra ocupação*”, com os filhos e parentes que não tinham aonde morar. Algumas dessas famílias chegaram a se inscrever em programas habitacionais da prefeitura, mas nunca foram *contempladas*. O fato de terem um lugar

⁴⁵⁶ Dona Ada, em conversa com a autora, 13dez2000. Moradora de um apartamento no Panorama, não estava mais conseguindo pagar as prestações. Está na comunidade desde 1997.

⁴⁵⁷ Cleber, entrevista à autora, 17nov2004.

⁴⁵⁸ Apesar de todas as negociações e promessas até agora não têm os títulos de propriedade. Aliás, legalmente, o terreno ainda nem foi *desmembrado* (informação passada pelo IPUF à diretoria da Associação em agosto de 2003).

para se abrigar – mesmo que fosse um espaço de 42m² onde coabitavam quatro famílias, sem nenhuma ventilação nem qualquer infra-estrutura sanitária – já as retirava das *listas de prioridades*.



Por isso, uma orientanda do professor de arquitetura que estava acompanhando as oficinas de construção civil, tendo que realizar seu trabalho de conclusão de curso, passou a visitar cada família para fazer com elas um planejamento das melhorias e ampliações que queriam ou precisavam fazer em suas casas.⁴⁵⁹ Isso mais uma vez reavivou o *sonho* na Comunidade, além das oportunidades de encontros para falar sobre esses sonhos e as possibilidades de junt@s irem atrás de recursos para realizá-los. E a necessidade de espaços para encontros cada vez com maior número de participantes reavivava a discussão sobre a *casa comunitária* e a *memória do êxtase* e da *trama enredados à lembrança da origem da Comunidade*.

Enquanto o processo vivido pelos integrantes de outros projetos habitacionais – como os do Bom Abrigo – singulariza a pobreza “*como fracasso ou incompetência individual de cada um*” (Zurba, 2003, p.47), a ocupação da Nova Esperança – da mesma forma que outras ocupações *organizadas* pelo Movimento Sem Teto – possibilitou aos ocupantes perceberem-se como *participantes de uma trama coletiva*, que *enredou*, junto com el@s, tod@s @s apoiador@s, fazendo com que o processo de ida para a nova moradia fosse vivido como *êxtase*, como conquista.

Para uns, a remoção significou serem arrancados de seus barracos, da vizinhança, dos vínculos, jogados durante um ano nos barracões provisórios – onde foram rejeitados pela população do entorno, vistos como “*portadores do mal e da marginalidade*”, até serem levados para as novas habitações, onde também são

⁴⁵⁹ Cf. Rodrigues da Silva, 2002.
- **Foto:** Nadir Azibeiro, março 2003.

rejeitados antes mesmo de serem conhecidos (Zurba, 2003, p.56). Para @s outr@s, a conquista do teto é vivida como libertação da situação de mendicância e dos processos de despejo, como aprendizado de uma negociação em que se fortaleceram, se perceberam capazes – e assim foram considerados pela cidade. No entanto, esse é apenas um lado, um momento dessa intrincada *rede* em que vai se tecendo a vida cotidiana de grupos familiares, com as mais diversas configurações, que têm em comum se constituírem e crescerem num sistema em que a concentração de renda e a exclusão dos que estão nas *margens* só faz se agravar...



O silêncio e as festas: medo e resistência

Cada hora, de cada dia, a gente aprende uma qualidade nova de medo.⁴⁶⁰

Também o que não é falado significa.⁴⁶¹

Perguntando às pessoas da Comunidade o que gostariam que ficasse registrado da sua história, para que todo mundo soubesse, há quase uma unanimidade: a ocupação e a conquista da casa. Tod@s falam longamente sobre isso, com muita emoção. Lembram-se de detalhes. Recordam o período de preparação, a *trama* em que brotou a *esperança* de saírem das situações-limite em que se encontravam: processos de despejo, habitações precárias, brigas com parentes e amigos por causa da "*montoeira de gente*" num único cômodo.

Recordam a noite da ocupação, o *êxtase*: a reunião à tarde no lar Fabiano; deixar as crianças na casa das irmãs, na Coloninha, ou com algum parente; a "*volta pra casa pra ajeitar o pouco que se tinha*"; a espera da "*hora de passar o caminhão*"; a "*entrada na terra, com muita lama e chuva forte*"; a chegada da polícia; a revolta dos vizinhos; a resistência.

Êxtase e trama que se mesclam, também, na *tessitura* das diversas lembranças do período passado no terreno da Coloninha: as barracas de lona; a dificuldade de conseguirem até mesmo alimento; a conquista da *cumplicidade* de alguns vizinhos e

⁴⁶⁰ Guimarães Rosa (Grande sertão: veredas).

⁴⁶¹ Eni Orlandi (Terra à vista, p.49).

mesmo da polícia; o tempo longo sem água e sem luz; as negociações com a prefeitura; a conquista do terreno no Monte Cristo; o mutirão para a construção das casas. A emoção chega ao auge quando lembram o momento da entrega das chaves: *"minha patroa não queria me dispensar do serviço; disse pra ela que perdia o emprego, mas a casa eu não ia perder"*.⁴⁶² Por isso foi tão importante para a Comunidade e para o Programa Entrelaços aquele momento em que junt@s revimos o vídeo da inauguração: esse foi, sem dúvida, para tod@s, o momento em que a *nova esperança* se tornou realidade, em que *êxtase* e *trama* se condensaram na *posse* do teto.

Mas é quase unânime, também, a lembrança dos tempos difíceis que vieram depois: a recessão, o desemprego, as drogas, a prisão, a morte. Essa lembrança, no entanto, não é explicitada pela fala, mas pelo silêncio. Perguntando-lhes *"o que gostariam de apagar da história da Comunidade?"*, o que queriam que nunca tivesse acontecido, a resposta é sempre um gesto, um desvio de olhar, um suspiro longo, um murmúrio entre dentes: *"tudo isso que tá aí..."* E o que *"está aí"*, e é inominável, são os filhos – ou amigos que vêm visitá-los – sendo encostados à parede pela polícia ou ameaçados com revólver por gangues de tráfico, nas quais muit@s del@s também se acham envolvid@s. Sobre isso não falam, a não ser entre dentes, como se as paredes tivessem ouvidos, como se qualquer coisa que dissessem pudesse *"ser usada contra el@s"*. No entanto essa sensação de que *"a vida está a todo o momento por um fio"* marca fortemente, sobretudo os jovens.

A observação que Coppete faz, a partir da análise da situação de um dos Morros da Ilha, vale também para esta comunidade do Continente:

A partir do momento em que uma pessoa passa a fazer parte do narcotráfico, os riscos de perder a vida aumentam, na medida em que ela se torna cúmplice de um grupo, geralmente chamado de gangue do narcotráfico. Esta gangue tem adversários, muitas vezes no próprio Morro. Uma pessoa que pertence a um grupo é potencialmente adversária de outra que pertence a um outro grupo. Os tiroteios que acontecem são decorrentes destas disputas de espaço e de poder

⁴⁶² Bete, entrevista à autora, 16dez2004.

entre os grupos. A intervenção da polícia em geral é feita no sentido de coibir a ação desses grupos. Diante de uma situação como esta, a vida torna-se muito vulnerável (Coppete, 2003, p.62).

Numa das primeiras atividades do grupo do rappel, um dos meninos se aproximou perigosamente da beira do precipício, sem nenhum tipo de segurança ou amarração. O bombeiro que coordenava a atividade e os outros monitores chamaram sua atenção e consideraram o caso tão grave que marcaram uma reunião de avaliação conosco e com o conjunto do grupo logo no dia seguinte. A intenção deles era impedir o rapaz de continuar participando do grupo. Logo na primeira rodada de avaliação, demonstrando um sentimento que oscilava entre a raiva, o medo e a vergonha, ele disse:

No dia antes de subir para o rappel, um cara lá da Chico botou o revólver na minha cabeça. Isso acontece sempre. Quando não é isso, é a polícia encostando a gente na parede que nem criminoso, dando cacetada no meio das pernas, mexendo em tudo o que é da gente... quando não botando uns 'troço' pra botar a culpa na gente. Isso é menos perigoso que o abismo lá na pedra?⁴⁶³

A rodada continuou, tod@s se dando conta que ele tinha razão, mas os monitores também. Não era o caso de proibi-lo de participar, mas de convencê-lo de que os riscos de vida que corriam a todo o momento na comunidade não tinham que ter por acréscimo, ainda, o *risco* de se matar nas pedras e, mais, *por em risco* a construção do grupo e a possibilidade de continuarem a fazer rappel, escalada, mergulho e todas essas atividades que não só lhes davam tanto prazer, mas estavam lhes ensinando tanto sobre o valor da vida, do grupo, da solidariedade, do meio ambiente. Ele continuou a participar do grupo, preocupando-se com a própria segurança e a dos companheiros de atividade. O grupo aprendeu com o episódio, do mesmo modo que os monitores e tod@s nós.

Os moradores e moradoras dessas comunidades convivem diuturnamente com a violência e arbitrariedade tanto dos *donos* do tráfico, que delimitam territórios e proíbem a circulação, quanto da polícia, que sob pretexto de combater o tráfico e a

⁴⁶³ Anotações de campo da autora, 15abr2003 – *Leandro*, em atividade na pedreira da Praia Mole. Ele tinha três anos na época da ocupação. Ocupou com o pai, a mãe e um irmão, dois anos mais velho. Já na Comunidade, nasceu mais uma irmã e os pais se separaram.

criminalidade desrespeita os direitos mais básicos da cidadania e civilidade. É comum um grupo de jovens estar esperando o transporte para se locomoverem ao local de uma atividade do Programa e serem abordados por policiais do COE, mascarados, que violentamente os jogam contra o muro ou a grade mais próximos para revistá-los. Isso quando não são jogados dentro do camburão e levados para a Delegacia. “É a polícia que cria os bandidos”, comenta-se, à boca pequena, pela Comunidade, remetendo ao que foi ouvido também por Zaluar: “Quem faz o bandido é a polícia!” (1985, p.156).

Mesmo um bolsista, esperando numa esquina da Comunidade numa sexta-feira de manhã foi alvo de desconfiança:

Estava esperando a repórter de uma emissora local de TV para gravarmos uma matéria sobre o programa. Naquela espera eu caminhava de dentro da comunidade até a esquina da casa de informática, pois a jornalista me ligava querendo saber exatamente onde ficava a comunidade. Nesse mesmo momento percebo que tem uma viatura da PM de um lado pro outro dentro da comunidade. Passaram umas duas vezes por mim e ficaram me olhando da cabeça aos pés. Quando menos esperei os policiais sacaram os revólveres, bem na esquina na rua principal, e me mandaram colocar as mãos no carro. Falei para eles que estava esperando a imprensa para fazermos a reportagem. Não foram truculentos, mas a impressão que ficou foi que para eles ali na comunidade não existem pessoas corretas, ou inteligentes. Digo isso, pois quando me identifiquei e expliquei o que fazia ali naquele momento, o policial respondeu da seguinte forma: “...não tenho como adivinhar, não está escrito na sua testa, você sabe o que tem aí dentro?” E apontou na direção do interior da comunidade...querendo dizer que ali só tem vagabundo e traficante.... Respondi a eles que ali existem pessoas muito boas e sabia muito bem o que tinha ali dentro, tanto é que entrava na comunidade tranqüilamente em qualquer horário, sem problema. Falei das aulas de informática pois eles perguntaram por que aquela sala estava fechada. Para mim, e isso ficou muito bem claro, a polícia de um modo geral, não se importa muito com as coisas boas que acontecem na comunidade.⁴⁶⁴

Comum, também, é uma porta ser arrombada e a casa invadida por policiais no meio da madrugada. Ou motos e automóveis – até importados – invadirem as ruas da Comunidade trazendo *consumidores* à procura de *papelotes* ou *pedras*. Comum, também, é chegar à Comunidade e encontrar *olheiros*⁴⁶⁵ atent@s e *bondinhos* ou *aviões*⁴⁶⁶ correndo, tentando não se encontrar com ninguém que possa se interpor em

⁴⁶⁴ Giovani – 05mar2004. Giovani Moraes do Nascimento, graduado em História, foi bolsista do Programa de 2003 a 2005.

⁴⁶⁵ Meninos (ou meninas) que ficam vigiando.

⁴⁶⁶ Aquel@s que efetuam as entregas.

seu caminho. Em momentos em que se acirram as disputas entre os grupos, vêem-se também *seguranças*⁴⁶⁷ estrategicamente colocados, de *prontidão* para ninguém ser *pego* de surpresa, *aprendendo* e *ensinando* códigos de *solidariedade* e de preservação do grupo.

Ao mesmo tempo, essa proximidade do mundo do tráfico delimita *territórios*, impõe horários, cerceia as idas e vindas, como de resto também é percebido e relatado em inúmeras pesquisas que tratam da situação de jovens em periferias urbanas (Castro *et alii*, 2001; Zaluar, 1985, 2003). E esse constrangimento é imposto tanto pelos *donos* do tráfico quanto pela própria polícia.

A violência policial é um indutor, ou produtor, de sujeitos violentos, tornando os jovens, pela revolta, agentes de violências. O depoimento de um jovem morador de uma favela descreve tal revolta e ambiência propícia ao crescendo da violência e seu incentivo pelos homens da lei: *“Cara, foi tipo assim, eu nasci aqui, sempre vivi aqui, e vendo o quê? Vendo a polícia subindo e já dando tiro pra cá pra dentro. Eu cresci vendo a polícia dando tapa na cara e dando porrada. Esculachando minha família, minha mãe, e me mandando ir embora, entendeu? Essa é uma coisa que vai despertando uma revolta, sabe?”* (Castro *et alii*, 2001, p.77).

“A memória de muitos casos adversos e trágicos mantém a imagem negativa do policial” (Zaluar, 1985, p.157). É o policial que bate *“com uma raiva que ninguém sabe de onde vem”*. Ou aquele que, quando manda alguém encostar para uma revista, *“tira o dinheiro da carteira ou bota droga pra incriminar a gente”*.⁴⁶⁸ *“Por isso dizem preferir, entre o policial e o bandido, a este último, que conhecem e com quem podem conversar”* (Zaluar, 1985, p.157). Aqui também consideram que *“pivete é mais perigoso que bandido formado”* (Zaluar, 1985, p.143). Nunca ouvi, no entanto, alguém da comunidade os chamar de *bandidos*. Os que são *filhos* da comunidade e se envolveram com o tráfico são sempre *os guris*. Com estes a relação é de cumplicidade e mútua proteção. Quanto àqueles que não são originariamente *da comunidade*, nem se comportam como seus defensores, esses são designados como *o pessoal do mal*.

⁴⁶⁷ Adolescentes que patrulham a área, ostensivamente armados.

⁴⁶⁸ Anotações de campo da autora, 10dez2003.

Para a imprensa e para a polícia aquela é uma *área de risco*, caracterizada pela *alta periculosidade*, o que justifica aquelas atitudes por parte dos policiais. Para moradores e moradoras esse é *o seu canto, o seu refúgio*, local de descanso e aconchego. Em algumas conversas durante o processo de reorganização da



Associação de Moradores, chegaram a levantar a possibilidade de "*transformar a área num condomínio fechado*", para que as crianças pudessem brincar nas ruas com mais

segurança. Até bem pouco tempo atrás, portanto – e mesmo agora, em períodos em que a disputa entre as gangues rivais *aquieta* – as próprias ruas da comunidade oferecem esse descanso e aconchego, são o lugar dos encontros e das brincadeiras.

Nada daquela imagem típica de *favela*: "*ruas esburacadas, cheias de lama e de dejetos fétidos dos esgotos arreventados*" (Zaluar, 1985, p.10).⁴⁶⁹ Ao contrário, dependendo da hora em que se chegue, o que se sente é um cheirinho bom de comida caseira – muito bem feita, por sinal. Muitas das mulheres da *área* são as cozinheiras (*de mão cheia*) de hotéis e restaurantes de luxo ou casas de famílias da Beira-Mar Norte! Em outros horários, o que se sente é o aroma do pão ou do bolo saindo do forno.

Os *cheiros* se misturaram mais e se multiplicaram os *botecos* do entorno, naquele que se transformou em um momento crucial, que se inclui agora dentro dos códigos de silêncio. Foi o momento da instalação pela Prefeitura de barracões para a

⁴⁶⁹ Morador@s da Comunidade fazem questão de marcar sua distinção com relação à Chico Mendes – essa, sim, considerada *favela*.
- **Foto:** Nadir Azibeiro, março 2003.

remoção dos barracos da Via Expressa, no terreno que a Comunidade continua a reivindicar para área de lazer.⁴⁷⁰



Sobre isso eles não falam, até porque muit@s atribuem à construção dos barracões a causa da aproximação da Comunidade com o mundo do tráfico. Foi um período bastante difícil. A população do

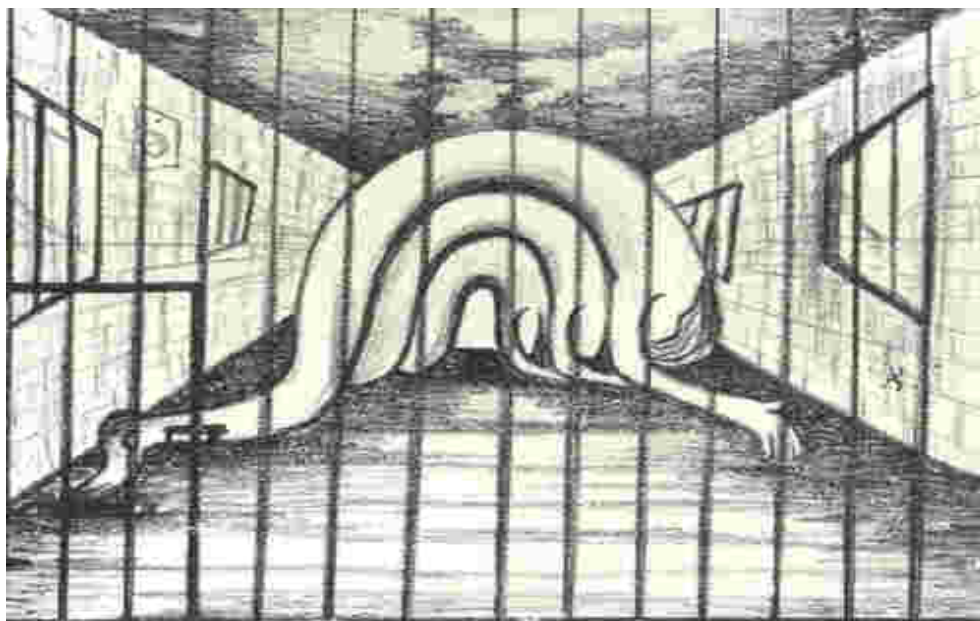
entorno praticamente dobrou de um dia para o outro. Além de não terem mais a área que usavam para brincar, havia o dobro de crianças, jovens e adultos desempregados disputando um espaço *pra lá de exíguo*. Logo aumentou o número de bares. E a maior quantidade de pessoas alcoolizadas, insatisfeitas com a situação de remoção, amontoadas em barracões nos quais não dispunham de nenhum conforto ou privacidade, na incerteza de saber para onde iriam depois de sair dali, trouxe, de fato, ao entorno, um aumento da violência e de *batidas* policiais.

O local tornou-se, mais do que era anteriormente, um *foco* de atenção da polícia e dos órgãos de segurança. Além do fato – que eles também não contam, mas nós acompanhamos – de que, quando as famílias saíram dali para o local de remoção *definitivo*,⁴⁷¹ ficaram algumas crianças, já envolvidas com o tráfico, e que não tinham mais nem casa, nem família. Como eram *colegas* de crianças da Comunidade, acabaram por se abrigar na casa de uma das mulheres que já durante o período da ocupação mostrava particular habilidade em acolher, cuidar e articular a criançada. Resultado: pouco tempo depois da saída dos barracões, essa mulher acabou sendo

⁴⁷⁰ Azibeiro *et alii*, 2001, p. 38; Perassa, 2005.

⁴⁷¹ Apartamentos nos vários conjuntos do Projeto Bom Abrigo, da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Acompanhamos mais de perto a remoção para o Abraão e pudemos constatar que, seis meses depois da instalação, já era grande o número de famílias que tinham vendido ou permutado o apartamento, por não conseguirem arcar com as taxas de luz, água, condomínio, além das prestações do próprio financiamento. Esse número foi ainda maior, por causa da distância, nos conjuntos do Saco Grande e dos Ingleses, pois além dos fatores de ordem financeira estão as permutas feitas para ficarem mais próximas de parentes e amigos ou do local de trabalho.

presa “por ter sido encontrado *material suspeito* no forro de sua casa” e por “*não dar conta de cuidar dos filhos, deixando-os em má companhia*”. Por esse tempo também uma antiga liderança de outra comunidade do Monte Cristo foi recolhida à cadeia pública, por envolvimento com o tráfico.⁴⁷² Nos anos seguintes mais duas mulheres da Nova Esperança ficaram mais de um ano presas. Uma delas, grávida, teve o filho na cadeia.



Refletindo sobre essas *prisões* – além de outros *aprisionamentos* que acabam por se apossar dos grupos de mulheres das periferias – uma das bolsistas, estudante de artes plásticas, elaborou o desenho acima.⁴⁷³ Também no nosso grupo de estudos essa questão foi várias vezes objeto de reflexão: por que algumas mulheres tiveram que *sair* da comunidade enquanto outras podem voltar tranqüilamente para suas casas? Nem nós encontramos uma resposta plausível, nem ela nos é dada por qualquer pessoa da comunidade. Isso também faz parte dos códigos de *silêncio*.

Diferente do *silêncio* imposto⁴⁷⁴ ou do silêncio incorporado por alguém a que os processos vividos *formataram* a ponto de silenciar perguntas,⁴⁷⁵ este *silêncio* é com-

⁴⁷² Ver Lazzaris, 2001.

⁴⁷³ Ivone Perassa, CEART, 2002.

⁴⁷⁴ Ver Fantin, 1997, p.114ss.

posto – entre *pares*. Não significa passividade, mas um misto de cumplicidade e medo. Os *guris* – como são carinhosamente tratados pela comunidade – são “*parte da gente*”, filhos da comunidade ou companheiros de infância dos filhos e filhas. As mulheres presas, em geral, são suas mães. Foram as circunstâncias, as oportunidades – ou a falta de oportunidade – que @s aproximaram do tráfico. E, após o primeiro envolvimento, o caminho de *volta* é muito penoso, às vezes impossível. Caminho sem volta, algumas vezes. Por conta do envolvimento – direto ou indireto – com o mundo do tráfico a comunidade computa a morte de três jovens e a prisão de outros três. Morreu, ainda, um garoto de oito anos que foi atropelado quando soltava pipa na avenida, pela absoluta falta de áreas de lazer na vizinhança.

Um dos que morreu, o *Baia*, ainda não tinha completado dezoito anos. A própria família o tratava como quem “*nunca ia ter condição de dar muito certo*”. Na festa julina de 2003, pouco antes de chegarmos, uma das bolsistas estava com as



crianças preparando um *desfile de moda* com as roupas doadas para a realização de um Brechó, quando uma viatura do COE parou para “*uma inspeção de rotina*” e mandou dois jovens encostarem na parede. Um grupo já estava em frente ao terreno da casa comunitária preparando as

barracas. O *Baia*, saindo de casa e vendo o que acontecia, murmurou (meio alto): “*em vez de pegar os ‘mala’ que andam por aí, pegam amigo da gente, trabalhador*”.

Então um dos soldados o pegou pelo braço e jogou-o contra a grade da sala alugada como sede comunitária (a grade de ferro da foto). A bolsista e as crianças viram tudo lá de dentro. O pai dele passou, bêbado, nesse meio tempo, dizendo que

⁴⁷⁵ Esteban & Zaccur, 2002, p.16.

"podiam prendê-lo porque era o vagabundo do filho dele". Ferido no supercílio, ele foi jogado dentro da viatura, detido por "desacato a autoridade". Nem a mãe vindo correndo, dizendo que era seu filho, entregando-lhes sua identidade, fez com que diminuíssem a truculência. Duas moradoras, que haviam presenciado tudo, logo foram ligar para o *Batalhão*,⁴⁷⁶ para perguntar para onde ele seria levado.

Chegamos logo em seguida. Todos na Comunidade, como é compreensível, estavam muito agitados. Ligamos para o Batalhão e para a Delegacia. Informadas de que, sendo menor, ele seria levado para a Mauro Ramos,⁴⁷⁷ fomos para lá, onde nos disseram que o policial de plantão havia mandado a própria viatura que o prendera levá-lo ao hospital para fazer um curativo. Esperamos que voltasse. Decerto encontrar-nos lá ao voltarem do Hospital não era o que os soldados esperavam. Ele nos disse que haviam-no proibido de dizer no hospital como tinha sido machucado. Disseram-lhe para falar que havia caído... Provavelmente seria essa a versão que ficaria registrada se não estivéssemos lá... Como estávamos, ele se encheu de coragem e contou tudo como havia ocorrido. Ao final, assinei como responsável e ele foi liberado, com um pedido para fazer exame de corpo de delito e um encaminhamento para audiência com o promotor da vara da infância e juventude.

Comparecemos a inúmeras audiências: na corregedoria da Polícia Militar, na promotoria da infância e juventude, no próprio COE. Na segunda vez que fomos à promotoria, fomos alertadas que ele havia se envolvido num assalto. Procurando-o em casa, não o encontramos. Disseram que ele estava "*passando uns tempos fora*". Depois, telefonou para uma das bolsistas. Ela escreveu em suas anotações de campo:

*Um dia ele ligou e disse: "olhe, se vocês quiserem ir lá falar com eles, vão, porque eu não quero mais isso não. Esse negócio não acaba nunca, tem sempre que falar a mesma coisa e eu não tenho nem roupa para sair daqui". Dias depois disso, eu disse a ele que era bom se cuidar, pois se continuasse fazendo besteiras, acabaria indo parar na cadeia. "E daí? Eu vou, mas volto". Na verdade ele nem foi, e para onde foi, ele nem volta.*⁴⁷⁸

- Foto: Nadir Azibeiro, março 2005.

⁴⁷⁶ Quartel da Polícia Militar que se localiza nas proximidades da área.

⁴⁷⁷ Avenida onde se localiza a Delegacia que registra as ocorrências com crianças e adolescentes.

⁴⁷⁸ Anotações Ivone – 10out2004.

Em março de 2004, querendo comemorar o aniversário (17 anos) na casa comunitária, mandou recado para a coordenação da Associação, dizendo que “*ou liberavam a casa pra festa ou juntava uma galera e quebrava tudo*”. Com muito jeito a coordenação lhe disse que podia fazer a festa, mas em troca tinha que pintar a casa. Ele pintou a casa, fez a festa. Na mesma sala, meses depois, foi feito o seu velório. No início de outubro, ele estava em frente à sua casa e passou de moto “*alguém da grota*”, matando-o com cinco tiros.

Do mesmo modo que o caso narrado por Castro, não conseguimos *segurá-lo*:

“Eu não posso ficar, porque eu quero assumir o lado de lá”. Porque é assim: o lado de lá. E assim foi um arraso. Eu fiquei com esse menino até quatro horas da manhã... E foi. Um mês depois ele foi assassinado pelo Comando. Morreu feio, feio, feio.⁴⁷⁹

Não foi a polícia que o matou, embora algumas suspeitas tivessem sido levantadas de que tivesse sido morto por *encomenda*, já que por causa do ocorrido com ele chegou-se a abrir um processo na corregedoria. Mas isso nunca se confirmou. Com sua morte, porém, outro *paradoxo* se esgarçava, já que enquanto ele, que tinha uma relação conosco desde criança, se afastava, se envolvia com o tráfico e acabava sendo morto, outros jovens, que nem conhecíamos direito, se aproximavam e se dispunham a *tomar outros rumos*.

Um exemplo é o Cleber, que insistentemente começou a nos procurar pedindo ajuda porque “*queria deixar essa vida*”. Queria fazer um curso de vigilante, que para as posses deles é um curso muito caro.⁴⁸⁰ Percebendo que talvez aí estivesse uma oportunidade de conseguirmos contato com outros jovens que tinham já um certo envolvimento com o tráfico, buscamos dentre as empresas parceiras uma que financiasse seu curso. Feito o curso, ele logo conseguiu emprego e passou a ser um mediador importante quando se realizavam festas ou outras atividades coletivas na Comunidade. Do mesmo modo *Grazi*, saída de uma clínica de recuperação de

⁴⁷⁹ Castro *et alii*, 2001, p. 86, quadro 13.

- **Fotos**: Nadir Azibeiro, outubro 2003.

⁴⁸⁰ Em torno de três salários mínimos.

drogad@s, e discriminada ainda por ser afro-descendente e homossexual, buscou no Programa a possibilidade de “encontrar outro rumo”.⁴⁸¹



O lugar onde se dão esses *encontrosporacaso* com quem não está participando de nenhuma oficina é a *pracinha*, no miolo da Comunidade. A própria relação com o mundo das drogas pouco alterou as

relações e as rotinas da Comunidade enquanto não invadiu esse espaço central, onde antes ficava um banco onde diariamente as pessoas se reuniam para tomar sol, descansar, conversar, *aproveitar a fresca da tarde*, comentar os sucedidos ou simplesmente *se encontrar*. Pracinha que é, também, o espaço das *festas*.

Na história da Comunidade, como na história do Brasil, a *feira*, a dança, a música, as artes, ao mesmo tempo em que *epifanizam* o cotidiano, constituem-se em formas de resistência a esse mesmo cotidiano – árido, sofrido, violento.⁴⁸² As festas na Comunidade, desde a sua preparação até o final de sua realização, vão sendo momentos que



aglutinam, que vão tirando tod@s de suas casas e trazendo para a rua, para o centro da Comunidade, onde as *diferenças* têm todo o *espaço* para se manifestar com mais

⁴⁸¹ Anotações de campo da autora, 08dez2004.

- **Foto:** Pérsio Medeiros, julho 2004. Acervo do Programa.

⁴⁸² Ver a esse respeito Bakhtin, 1987, p.15ss.; Tramonte, 2001a, p.21ss.; Groh, 1998, p.190ss.

força, mas deixam de ser produzidas como *desigualdades*. Nesse *espaço-tempo* cada pessoa vai encontrando seu lugar e seu papel: de animadora, organizadora, apoio, vigilante.



Vigilante, sim. Porque o tempo todo, mesmo tomando quentão e se divertindo, algumas mulheres lembram leões farejando o perigo e tomando conta das crias. Muito discretamente, *felinamente*, só o percebe quem as conhece muito bem. Numa das festas julinas, por exemplo, tod@s participavam da pescaria e do bingo com muita animação. Num determinado momento, aparentemente sem que tivesse acontecido nada de diferente, uma dessas mulheres, *Cida*, se deslocou uns passos, literalmente *farejando* o perigo. Aproximou-se do rapaz que *cantava* o bingo, avisando que era melhor encerrar logo. Sem que nem soubéssemos ainda bem por quê, irmãos mais velhos começaram a mandar os pequenos irem para casa. Em poucos minutos, a rua era um deserto.

Tão discretamente quanto o fizera com os outros, ela nos avisou que a polícia podia *baixar* na área a qualquer momento e era melhor nos retirarmos. Então já alguns jovens chegavam correndo da área vizinha, com a notícia: uma mulher acabara de ser baleada. De que forma aquela mãe *sentiu* ou *pressentiu* o acontecido? Quais os *indícios* que a levaram a perceber o perigo? O único que pudemos notar, instantes antes dela se destacar do grupo e *anunciar* o que estava para acontecer, foi a *passagem*, pelo meio do grupo que marcava as cartelas de bingo, de um rapaz que antes não estava lá. Quando ele passou, ela murmurou *entre-dentes*: "*esse aí pela área, boa coisa não deve de ser...*"

A festa acabar desse modo poderia significar que *foi estragada* e deixar um *gosto* de *não foi bom*. Ao contrário. A festa foi muito boa. Todos se encontraram, se divertiram à beça. E terminou *muitíssimo bem*, porque tod@s tiveram tempo de se

recolher às suas casas antes que a polícia entrasse na área botando tod@s contra a parede, dando chutes, tratando todo mundo como *suspeito*. É esse o cotidiano, não só dessa comunidade, mas de todas as que se encontram nas chamadas *áreas de risco*. A qualquer momento do dia – e principalmente da noite – a polícia entra na área, encostando na parede quem estiver pela rua e dando-se o direito de dar um pontapé e arrombar as portas das casas “*onde possa haver suspeitos...*” A festa, mesmo tendo terminado assim, foi um momento em que se encontraram, conversaram, brincaram, cantaram, dançaram, jogaram, *todos igualados*, não como *suspeitos*, mas como



peçoas-livres-e-iguais-que-têm-o-direito-de-viver-sua-vida.

Por isso, outro momento vivido como verdadeira *festa* foi o *batismo* dos Bombeiros Juvenis. Toda a comunidade, além das direções das três escolas públicas da região, integrantes da reitoria da universidade, representantes da Assembléia Legislativa e das empresas parceiras estavam reunidos para prestar uma homenagem a esse grupo de adolescentes. Mais significativas para eles, nesse momento, do que todas essas presenças, era o fato de que também se achavam presentes os comandantes da Polícia Militar, do COE e dos Bombeiros – e o que é mais importante – não para reprimi-los, mas para prestigiá-los.⁴⁸³

Vendo-se cercados por carros de polícia, e ouvindo as palavras elogiosas e encorajadoras dos comandantes, disseram



⁴⁸³ **Fotos:** Nadir Azibeiro, março 2005.

depois que *"nunca imaginaram que isso um dia pudesse acontecer"*. Dona Vilma, mãe de um filho e uma filha que estão no grupo, falou em nome da Comunidade, expressando toda a emoção daquele momento:

Há muito tempo a gente queria ver um acontecimento desses. Saber que os filhos e as filhas da gente estão podendo fazer sua história diferente, enche a gente de satisfação.



Para as mães, a participação d@s filhos adolescentes nas atividades do Programa é em primeiro lugar, a possibilidade de *"não ficar na rua"*, *"ter outras companhias"*. Depois, com a perspectiva de colocação em estágios remunerados ou em

programas do governo federal, como o Consórcio da Juventude,⁴⁸⁴ o Escola de Fábrica ou o Pró-Jovem, vem a possibilidade de *"ganhar um dinheirinho"*, contribuindo para a renda familiar ou ao menos podendo cobrir algumas das suas próprias despesas. Despesas que não são poucas, pois, principalmente os garotos consideram *indispensável* o uso de tênis e roupa *de marca* para se sentirem um pouco menos discriminados e um pouco mais seguros nos lugares aonde vão.⁴⁸⁵

Poucas dessas mães colocam em primeiro lugar a socialização, o lazer e mesmo a capacitação profissional. E são essas poucas que acabam por se constituir



⁴⁸⁴ Sobre o Consórcio Social da Juventude, programa do governo federal ligado ao Primeiro Emprego, que visa a *elevação da escolaridade e capacitação profissional de jovens entre 16 e 24anos*, ver <http://www.mte.gov.br/FuturoTrabalhador/PrimeiroEmprego/consorcio/default.asp>. O projeto Escola de Fábrica tem características semelhantes, sendo executado por meio do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. O Pró-jovem é uma iniciativa da Secretaria Nacional de Juventude, executado em parceria com as prefeituras municipais das capitais.

⁴⁸⁵ Ver a esse respeito também Pitta, 2005, p.35.

nas grandes articuladoras dos projetos que buscam oferecer às crianças e jovens alternativas ao que *está posto* para as comunidades de periferia. Alguns meses depois daquele *batismo*, um grupo de crianças (entre oito e treze anos), algumas delas desde bem pequenas acompanhando as diversas atividades e insistindo para que pudessem ter acesso ao que *os jovens faziam*, começaram a participar, também, de um grupo de Bombeiro Mirim.⁴⁸⁶

Acompanhado muito de perto por duas mães – que também vestiram a *farda*, como *apoio* – sua própria preparação se constituiu numa verdadeira *feira*. O entusiasmo tomou conta não apenas do grupo de crianças, mas tornou-se sensível nas falas e nos comportamentos das mães, dos bombeiros que acompanharam o processo e das empresas-parceiras que o viabilizaram financeiramente.⁴⁸⁷ Isso não significa que tudo tenha ido *de vento em popa*. Logo nas primeiras atividades fora da comunidade, alguns incidentes quase comprometeram a continuidade da proposta. Um dos meninos *xingou* uma das mães que acompanhava o grupo. Nervosa, ela desandou a chorar. A bolsista que estava com eles queria *resolver* a situação *mandando embora* o garoto que causara o incidente. Então tod@s – bombeiros e mães – se insurgiram, fazendo-a refletir que *excluir* não podia ser a solução.

Mais uma vez um *paradoxo se esgarça*: uma bolsista do programa, envolvida no acompanhamento do projeto, que discute continuamente a questão da *desconstrução de subalternidades* e da *não exclusão*, não consegue lidar com esse fato, e como reação imediata propõe a exclusão do garoto. Enquanto que os bombeiros, formados num regime militar que tem como prática a penalização daqueles que não se submetem às normas disciplinares, pela relação que vem sendo *tecida* e pelos vínculos que vêm estabelecendo com esses jovens de periferia,

⁴⁸⁶ **Fotos:** Nadir Azibeiro, março e julho 2005.

⁴⁸⁷ Apesar da *delicada* negociação necessária para, por exemplo, colocar na *farda* os diversos logotipos das instituições parceiras ou decidir a *ordem dos discursos* na cerimônia de assinatura de convênios ou nas *formaturas*.

imediatamente, diante daquele fato, discordam do proposto pela bolsista, confirmando seu envolvimento na construção de projetos e ações que fortaleçam a inclusão.

Em outros momentos, foi a compreensão do que era entendido como *apoio* que acabou gerando conflitos entre @s participantes, fazendo com que em muitos momentos as próprias mães se afastassem. De qualquer forma, os conflitos sempre causaram mais *rompimentos* quando não trabalhados: nas ocasiões em que, por excesso de tarefas, por problemas pessoais, ou por qualquer outro motivo, as reuniões de reflexão e sistematização se espaçaram demais ou deixaram de acontecer.



Uma história escrita a contrapelo...

Não vim dizer aqui

o que eu sei.

Eu vim dizer: "aqui"!

E isto eu sei.⁴⁸⁸

Não há uma saída. Há muitas. Não há uma resposta única. Mesmo que por ilusão a encontremos, novas perguntas continuam a surgir.⁴⁸⁹

Quem sai do Big e caminha pelo asfalto novo na direção do Panorama, depara-se, abaixo dos prédios, à direita, com esse conjunto de quarenta e nove casas: a Nova Esperança. Decorridos, agora, treze anos da *inauguração*, quem não conhece sua história não a distingue da vizinhança. Nas páginas policiais da imprensa ela se confunde com a *grotta*. Para a polícia ela integra a *área vermelha* denominada Chico Mendes, maior *favela* e zona de concentração de traficantes da região da Grande Florianópolis. Para a cidade, ela se confunde com o Monte Cristo, bairro conhecido por sua condição *periférica* e por sua *periculosidade*. Quem é a Nova Esperança, hoje, para quem está envolvid@ com sua história? Em que ela se parece e se distingue de tantas outras comunidades de periferia de Florianópolis e de outras capitais brasileiras? Quais as perspectivas de *presente* e *futuro* de suas crianças e jovens?⁴⁹⁰

⁴⁸⁸ Carlos Rodrigues Brandão (1999, p.61).

⁴⁸⁹ Sônia Kramer (1993, p.199).

⁴⁹⁰ Foge aos propósitos deste texto discutir os limites precisos dos termos *adolescentes* e *jovens*. Entendendo que ambos são construções sociais, optamos por empregar *adolescentes*, quando pensamos em sua proximidade com a infância, e *jovens*, quando nos referimos à sua pertença – ainda que forçada e

Crianças e jovens que, por escolha da própria Comunidade, se constituíram, durante este processo de investigação, na *prioridade* do Programa. Hoje residem na Comunidade setenta crianças até doze anos e sessenta adolescentes e jovens entre treze e vinte e quatro anos, o que significa, respectivamente 30% e 27% do total de moradores. De acordo com o PNAD/IBGE o número de jovens tende a crescer (a não ser que o índice de violência e criminalidade seja maior e continue a atingir principalmente os jovens entre 16 e 24 anos).⁴⁹¹

Crianças e jovens, desde a ocupação, constituíram-se na principal preocupação da Comunidade. Como, no entanto, numa situação de total precariedade, dar-lhes a devida atenção? Ainda durante o tempo da Coloninha foi criado o projeto Oficinas do Saber.⁴⁹² “Em 1991 o Projeto Oficinas do Saber inicia as suas atividades em espaços precários e provisórios, com poucos mobiliários, mas rico e esperançoso em motivações” (Souza, 2002, p.56-7).

A realização da *oficina* na *área* foi uma das principais *motivações* para a Comunidade *incorporar* a decisão da assessoria de que uma das cinquenta casas fosse destinada para sede comunitária. A assessoria percebia essa *necessidade*, uma vez que as casas eram pequenas, as famílias numerosas e em nenhuma das casas *sobraria* espaço para a comunidade se reunir. A oportunidade de *conseguir* esse espaço, mesmo com a prefeitura se opondo, surgiu quando uma das famílias ocupantes abandonou a área da Coloninha antes de o mutirão começar (Silva, 1997,

precoce – ao mundo dos adultos. Para maior discussão dessa problemática, ver Vieira, 2004, p.22ss. Cf. ainda Lima, 2003, p. 32ss. Sobre o crescimento, no Brasil, dos *estudos sobre juventude* – com foco especial nos jovens das periferias, a partir dos anos noventa do século XX, ver Quint, 2005.

⁴⁹¹ Ao examinar o conjunto de taxas de mortalidade por sexo, segundo a natureza do óbito, natural ou por causas externas, no grupo etário 20 a 24 anos verifica-se que, enquanto no grupo feminino a incidência de mortes por causas externas manteve-se, praticamente, inalterada ao longo do período de 1980-2003, com um mínimo de 18 e um máximo de 22 óbitos para cada 100 000 habitantes, no sexo masculino o comportamento das taxas foi ascendente partindo de 121, em 1980, e alcançando 184 óbitos para cada 100 000 jovens de 20 a 24 anos de idade (IBGE, Indicadores Sociais 2004).

⁴⁹² Projeto desenvolvido pelo CEDEP (Centro de Evangelização e Educação Popular), em parceria com escolas italianas e escolas particulares de Florianópolis, que reúne as crianças no período em que não estão na escola. Foi pensado pelas *lideranças* das comunidades Nova Esperança, Santa Teresinha II, Novo Horizonte e Ilha Continente “para que seus filhos e filhas não perdessem a memória da história de luta de suas famílias” (Anotações de campo da autora, 10set1998). Ver a esse respeito Groh, 1998, p.130-1; Azibeiro *et alii*, 2001, p.38; Souza, 2002, p.55ss.; Souza & Fleuri, 2003, p.58; Azibeiro, 2003b, p.88. Ver também <http://www.rotarykobrasol.org.br/oficinas.htm>.

p. 67). Então essa *casa comunitária* passou a ser o centro nevrálgico da vida da comunidade. Em frente a ela realizou-se o ato ecumênico da inauguração e entrega das chaves. E nela passou a funcionar a *escolinha*, modo carinhoso de a Comunidade se referir ao projeto Oficinas do Saber.

Aí aconteciam, também as reuniões da Comissão e as assembléias da comunidade. Eram muitas as questões a que ainda tinham que dar encaminhamento. A assessoria técnica os acompanhou durante algum tempo. Depois, estagiári@s foram terminando seus cursos e outras prioridades foram ocupando o tempo e as preocupações do próprio *movimento*. Considerava-se que essa comunidade, *pequena, bem estruturada*, tinha condições de *tocar sua vida* sozinha.



Na *casa comunitária* também se realizava, periodicamente, uma celebração ecumênica com os padres e pastores que haviam acompanhado a ocupação. Mas eles também começaram a ter outras *urgências*. Por estar aposentada, tendo, assim, tempo disponível, e ter uma boa relação com a Secretaria do Continente, técnicos do IPUF e vários gabinetes na Câmara de Vereadores, *dona Armênia* foi-se tornando referência importante na articulação das relações intra-comunitárias, e também na *representação* da comunidade ante os órgãos públicos. Com a derrota do candidato da Frente Popular, nas eleições municipais de 1996, ela conseguiu convencer grande parte da comunidade de que quanto mais se mantivessem afastados da *influência* das antigas assessorias, que haviam apoiado o candidato derrotado, maiores *vantagens* conseguiriam junto à administração municipal.⁴⁹³

⁴⁹³ Depoimentos de morador@s presentes à reunião com Fritzen, advogado que apoiara a comunidade durante a ocupação e se dispôs a comparecer a algumas reuniões durante o ano 2000 para orientar @s morador@s sobre a questão da isenção do IPTU (anotações de campo da autora).

Esperando essas *vantagens*, deixou que um fiscal da prefeitura, licenciado por ser candidato a vereador nas eleições municipais de 2000, destelhasse a casa comunitária, com a promessa de que iria reformá-la, construindo inclusive um segundo pavimento. Como essa *reforma* “*não demoraria mais que uns dois, três meses*”,⁴⁹⁴ a Oficina do Saber mudou-se *provisoriamente* para uma sala cedida numa escola estadual do entorno. Não sendo eleito vereador, aquele candidato não voltou mais à comunidade. Soubemos, inclusive, de sua morte, alguns meses depois. A antiga casa comunitária, destelhada, começou a abrigar *encontros noturnos*, além de usuários e traficantes, pondo em risco a segurança da própria comunidade.⁴⁹⁵

Quando no início de 2001 um grupo finalmente tomou coragem de se articular e compor uma chapa para disputar a presidência da Associação de

Moradores, o *mote* da reconstrução da casa comunitária foi o grande motivador do processo. Várias idas à Prefeitura, no entanto, fizeram a Comunidade *descobrir* que não receberiam nenhum tipo de financiamento público para essa reconstrução, pois a situação do terreno ainda era irregular. Em assembléia, @s morador@s resolveram,

então, demolir o que restava da antiga casa, limpando o terreno para que servisse ao menos como espaço para as crianças brincarem, e investir em atividades que dificultassem o assédio do tráfico aos jovens – e até às crianças da Comunidade.⁴⁹⁶



⁴⁹⁴ Depoimento da então coordenadora do Projeto Oficinas do Saber em conversa com a autora (26mai2005).

⁴⁹⁵ Ver a esse respeito: Canella, 2000, p.20-1; Azibeiro, 2002b, p.5.

- **Fotos:** Bruno Poluceno Andrade, agosto, 2001. Acervo do Programa.

⁴⁹⁶ **Fotos:** Nadir Azibeiro e Fernanda Ramos do Nascimento, julho 2002. Acervo do Programa.

As oficinas, então, continuavam a acontecer em espaços cedidos nas casas: *quintais, garagens, salas*. Algumas casas chegavam a ser quase que *tomadas e transfiguradas* pelos participantes das atividades. Mas o crescimento do número de participantes – e principalmente a ampliação das oficinas para que pudessem ser freqüentadas por pessoas do entorno, de fora da Comunidade – começou a exigir espaços maiores e disponíveis por mais tempo. Ao mesmo tempo, conseguiu-se uma parceria para realização de oficinas de capacitação de pedreiros e auxiliares e para a produção de tijolos ecológicos. Investiu-se, então, em ambas as direções: no terreno comunitário foi erguido um barracão, onde começaram a ser produzidos os tijolos.

Inúmeras horas de discussão levaram à decisão de cercar o terreno, para que a



areia e o barro estocados ficassem mais protegidos. Em meio ao barro e às pilhas de tijolos concebeu-se a idéia de erguer uma pequena construção, que pudesse servir de *exercício* para os jovens que participavam da oficina de construção civil e que ao mesmo tempo fosse um

ensaio da construção maior, a da *casa comunitária*. Casa comunitária que pudesse voltar a se constituir no *centro nevrálgico* da Comunidade. Que fosse *da Comunidade*, diferente dos espaços *comunitários* construídos e controlados pela prefeitura nos conjuntos do Bom Abrigo, nos quais a comunidade não pode nem entrar sem autorização (Zurba, 2003, p. 90).



Um professor da arquitetura da UFSC desenvolveu, a partir de discussões com grupos de morador@s, um projeto de casa comunitária e dessa *casinha* que viria a se constituir no seu *protótipo*. Para isso foi

escolhido, depois de várias reuniões da Comunidade, um *cantinho*, de pouco mais de 2m de largura, *espremido* nos fundos da casa da então coordenadora da Comunidade. Um morador da comunidade, que era o monitor da oficina de capacitação de pedreiros



e auxiliares foi responsabilizado pela construção desse protótipo. No entanto, o que estava previsto para poucos meses acabou se arrastando por mais de um ano.

Ao mesmo tempo em que tudo isso acontecia, continuavam a ter lugar – e precisar de *lugar* – as demais oficinas. Então uma das empresas parceiras se dispôs a pagar o aluguel de uma casa que ficara desocupada – bem na esquina, na rua da frente.⁴⁹⁷ Aí foi instalado, no andar de cima, o laboratório de informática. Em baixo aconteciam todas as demais atividades. Logo esse estado de coisas se mostrou impraticável, pois um grupo atrapalhava as atividades do outro, pela exigüidade do espaço, e o que devia servir para a comunidade se unir e se tornar mais solidária, estava se tornando motivo de brigas.

Num planejamento da comunidade decidiu-se que era urgente conseguir um espaço maior, ou, enquanto isso não se viabilizasse, buscar outro espaço para a realização das oficinas



mais sujas e barulhentas. Nesse meio tempo, a família de uma das integrantes do *grupo do rappel* se mudou, e a mãe mostrou-se interessada em alugar a casa para a

⁴⁹⁷ A mesma casa em cuja grade a polícia *encostara* o *Baia*, cortando o seu supercílio.
- **Fotos:** Nadir Azibeiro, março 2003.

comunidade. Sua localização era estratégica: essa casa se situa bem no *miolo* da comunidade. Conseguiu-se, então, que outra empresa se dispusesse a pagar o aluguel. Aí se instalou a oficina de costura, encontrou-se o espaço para *acomodar o boi de mamão* e os materiais do teatro, além de uma sala para o *grupo do rappel* guardar o que ia conseguindo de equipamentos.

Enquanto isso, uma outra questão, além do espaço, foi mostrando a *urgência* de ser equacionada. Quando meninos e meninas completavam 14 anos, a maioria delas começava a se sentir pressionada a ter alguma *ocupação que gerasse renda*: para ajudar as famílias, para suprir suas próprias necessidades, para *garantir* seu *status* no meio do grupo. E os *trabalhos* que eles acabavam arranjando eram o de carregar e descarregar caminhões ou de servente de pedreiro. As meninas começavam logo a trabalhar "*em casa de família*". Tivemos conhecimento de três casos na comunidade em que garotas entre dez e quatorze anos foram pressionadas pelas próprias mães a se aproximarem do tráfico e da prostituição para *contribuir* com as despesas da casa.

Assim, à medida que mais adolescentes se envolviam nas atividades do Programa, foi ganhando destaque a necessidade de buscar algum tipo de *bolsa*, além da necessária *capacitação para o trabalho*, pois, quando chegavam perto de completar dezesseis anos começavam a sofrer pressões familiares para que "*deixassem de ficar brincando e fossem arrumar um emprego ou um jeito de ajudar no sustento da casa*". No início essa exigência me parecia ultrapassar as nossas possibilidades de atuação. Mas a insistência de uma das bolsistas, que vinha assumindo as tarefas de articulação e mediação como expressão do seu próprio papel de *artista*,⁴⁹⁸ acabou por abrir aos jovens integrados no Programa inúmeras possibilidades de acesso a *estágios* remunerados ou a outras formas de *primeiro emprego*. Com os programas do governo

⁴⁹⁸ Ver Perassa, 2005.

federal que em 2005 vieram a contribuir com *uma renda a mais*,⁴⁹⁹ algumas famílias que estavam distantes de qualquer atividade comunitária voltaram a se aproximar. A oportunidade de filhos e filhas receberem qualquer recurso que possa ajudar na precária renda familiar é muito bem-vinda. Além do mais, “é o melhor jeito de tirá-los da rua” e da possibilidade de ficarem à mercê do envolvimento com a criminalidade e com as drogas. “Que nem diz o outro: cabeça parada, oficina do diabo”, comentavam as mães numa reunião na comunidade.

Terminada a construção da *casinha* e findo o convênio para a realização das oficinas de construção civil, percebeu-se que a permanência, no terreno comunitário, daquele barracão, poderia voltar a atrair para dentro dele aqueles grupos que haviam buscado o *refúgio* das ruínas da antiga casa comunitária para o consumo de drogas. Então, mais uma vez, a Comunidade decidiu que o melhor era colocá-lo abaixo e deixar o terreno livre. Mas ele continuava não sendo um espaço atraente para as crianças brincarem: ficava muito *na beirada*, muito próximo do tráfego mais intenso de veículos e da *rota* das balas perdidas. Mesmo assim a Comunidade decidiu transformá-lo em mais uma *pracinha*, que poderia vir a se constituir num outro *ponto-*



de-encontro e lugar para as festas. Ao mesmo tempo, continuava a buscar apoio para transformar em realidade o sonho da *sede comunitária*.

Esse sonho começou a ser realizado em novembro de 2005, quando, com o apoio de

empresas parceiras, pôde adquirir a casa de uma moradora que se mudara, e que fica

⁴⁹⁹ Embora o Consórcio da Juventude, o Escola de Fábrica e o Pró-jovem só tenham efetivamente sido implementados a partir de outubro de 2005, a expectativa em torno deles já teve um efeito mobilizador e aglutinador desde o início do ano, até mesmo pelas polêmicas que levantaram, enquanto programas do Governo Federal, esperados ansiosamente por alguns, criticados com veemência por outros.

em frente à outra *casinha*, bem no centro da comunidade.

Essa *transição* das casas alugadas para uma sede *própria* também nada tem de tranqüila ou isenta de contradições, até porque mais uma vez é tempo de eleição de uma nova diretoria para a Associação.

Ao mesmo tempo, outras possibilidades se delineiam e começam a ampliar efetivamente o campo de atuação do Programa. Com a inauguração de uma sede do CEDEP⁵⁰⁰ no Monte Cristo, a aproximadamente 300 metros da Comunidade, a oficina de informática já se transferiu para aquele prédio, tendo @s jovens da Comunidade como monitor@s. Possivelmente, a partir de 2006, outras oficinas passem a acontecer também no prédio do CEDEP, abrindo-se efetivamente para a participação de pessoas de outras comunidades do entorno.

Além disso, a Comunidade tem planos de instalar uma creche no andar térreo da casa recém adquirida, buscando para isso o apoio da Prefeitura. Objetiva, assim, trabalhar numa perspectiva de formação continuada das crianças, jovens e respectivas mães. Propôs um acordo com o CEDEP, para que todas as crianças que saiam da creche tenham garantida sua vaga nas Oficinas do Saber. Com a totalidade d@s jovens entre 16 e 24 anos integrados ao Consórcio ou a programas de estágio remunerado, a Comunidade continua, entre altos e baixos, sua caminhada.

Um desses jovens, de 18 anos, com o salário recebido neste mês, teve, pela primeira vez, a oportunidade de *abrir um crediário* numa loja do centro para dar uma *cômada* de presente para sua mãe no Natal. Ao contar isso, sua expressão de satisfação tomava conta de seu corpo inteiro e o sorriso não tinha nem tamanho. Uma jovem, de vinte anos, por sua vez, comentava: *“só o que a gente não queria mais era voltar pra aquela vidinha...”* Tod@s sabem, no entanto, que por mais que lhes dêem satisfação no momento, nenhuma dessas conquistas é definitiva. Já acompanharam isso na vida de suas mães e pais, quando conquistaram a casa. Mas sabem também

⁵⁰⁰ Centro de Evangelização e Educação Popular, já citado, que coordena as Oficinas do Saber.

que também as derrotas não são *pra sempre*, e isso é motivo de uma sempre *nova esperança*, que foi mais uma vez *celebrada* na inauguração da nova casa comunitária, às vésperas do Natal de 2005.⁵⁰¹



⁵⁰¹ Fotos: Nadir Azibeiro, 22dez2005.



Capítulo 4

Construindo uma proposta de educação na perspectiva da interculturalidade /reciprocidade

*Meu destino é lembrar que existem mais coisas
que as vistas e ouvidas por todos.⁵⁰²*

⁵⁰² Mário de Andrade (carta a Manuel Bandeira analisando seu perfil como artista, 1924).



Um entendimento da *interculturalidade* na educação popular e na formação de educador@s.

*Se eu não cuidasse muito bem das marcas que o meu local me deu, a minha andarilhagem seria um vagar sem destino.*⁵⁰³

*Meu espanhol mexicano é uma língua liminar [...] um nuevo lenguaje. Um lenguaje que corresponde a um modo de viver.*⁵⁰⁴

Vários autores e autoras, nos últimos anos, vêm discutindo os significados, possibilidades e impasses do que vem se denominando *educação intercultural*, apontando semelhanças e distinções com relação às propostas que se apresentam com os prefixos *multi*, *pluri* ou *trans*.⁵⁰⁵ Os marcos

⁵⁰³ Paulo Freire (In: Freire & Guimarães, 2003, p.35).

⁵⁰⁴ Gloria Anzaldúa (1987, p.55).

⁵⁰⁵ A primeira proposta de educação intercultural parece estar ligada a um documento da UNESCO, datado de 1978, propondo uma "educação para a paz" e "prevenção ao racismo". Esse documento propunha uma educação intercultural como a condição estrutural de sociedades multiculturais. Informações a respeito podem ser encontradas no site da Rede de Recursos em Educación para a Paz, o Desenvolvimento e a Interculturalidade - Educer (http://www.pangea.org). A partir daí, têm surgido iniciativas, tanto governamentais, como de redes oriundas da sociedade civil, que têm merecido estudos mais aprofundados. Ver, a esse respeito, dentre outros: Fleuri, 1998a, 2001a, 2001b, 2004, 2005; Candau, 2000, p. 49ss., 2004; Hall, 2003, p. 51ss.; Scherer-Warren, 2000; Canen, 1998; Souza, 2002; Vieira, 2004; Grando, 2004; Tomazzetti, 2004; Padilha, Marin, 2002, 2004; Azibeiro, 2001c, 2002b, 2003b, 2004. Na América Latina, essa discussão vem avançando em alguns países, para além das propostas iniciais de educação bilingüe. No Peru, propõe-se a interculturalidade como enfoque analítico e como proposta política de um diálogo horizontal das culturas diferentes. Analisa-se a interculturalidade como campo de investigação e de debates (<http://www.interculturalidad.org>; <http://www.cholonautas.edu.pe/biblioteca2.php?palabra=Interculturalidad>). Acesso em 04set2005). O Equador avança, também nessa discussão, propondo o bilinguajamento, a partir do enfoque do pensamento liminar (<http://www.uasb.edu.ec/public/literat/sgranda.htm>; <http://icci.nativeweb.org/>. Acesso em 04set2005). O México propõe uma Licenciatura em Intervenção Educativa – Interculturalidade. Cf. <http://www.lie.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=46> Acesso em 04set2005). Na Argentina, Bolívia, Guatemala e Chile a discussão parece ainda permanecer mais focada nas propostas de educação bilingüe. Cf. <http://www.ubp.edu.ar/efectossecundarios/interculturalidad.php>; http://bolivien.ded.de/cipp/ded/custom/pu/b/content.lang.4/oid.1736/ticket.g_u_e_s_t; <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie13a05.htm>;

em que vêm surgindo essas várias propostas vão delineando as múltiplas formas de encaminhamento, assim como deixando emergir seus limites e as possibilidades de *avanço*. Ao falar em *marcos*, penso principalmente nos *contextos relacionais*, que implicam relações de poder e escolhas epistemológicas, éticas, geopolíticas, metodológicas. Assim, a *interculturalidade* pode tomar as dimensões de *educação para a paz*, tal como verificado nas propostas iniciais, no âmbito da Europa pós II Guerra; *educação bilíngüe*, como vem ocorrendo com mais freqüência nas propostas desenvolvidas a partir da América Latina, ou do *bilinguajamento*, ou *plurilinguajamento*, tal como proposto por Mignolo e Walsh e exemplificado por Anzaldúa.

O intuito deste capítulo é entrar nesse diálogo, buscando entender como a consideração da *modernidadecolonialidade* ou o *pensamento liminar* têm trazido contribuições para as propostas de *educação intercultural* desenvolvidas no âmbito do Programa Entrelaços do Saber e quais as possibilidades de expansão e as limitações que sua inscrição numa instituição universitária acaba configurando. Como já afirmei em outros textos,⁵⁰⁶ minha preocupação não é definir *o que é* educação intercultural. O que pretendo é entender e compartilhar *o que tem sido chamado "educação intercultural"* nas práticas concretas desenvolvidas pelo Programa Entrelaços do Saber; que *sentidos*,⁵⁰⁷ *intencionalidades* e *jogos de poder* têm informado essas práticas, e no que elas podem nos ajudar a trazer outras questões para a educação popular e a formação de educador@s tendo em vista a *desconstrução de subalternidades* ou a *emergência* de outros *efeitos* de sujeito e outros *regimes de verdade*.

<http://www.interculturalidad.uchile.cl/informacion.html>. (Acesso em 04set2005). A esse respeito ver também Fleuri, 2005.

⁵⁰⁶ Azibeiro, 2004, 2005.

⁵⁰⁷ Sentidos ou significados atribuídos a signos, ritos, atos, palavras ou eventos, são construções sociais e históricas. Para Bakhtin, a significação é apenas um potencial. A significação não está nas palavras, nem no falante, nem no interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma *faisca elétrica* que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos (Bakhtin, 1992a, p. 131-132; Girardello, 1998, p. _). Sahlins retoma essa idéia, ao afirmar que a ordem cultural, enquanto um conjunto de relações significativas entre categorias, é apenas virtual... É realizado, *in presentia*, apenas como eventos do discurso ou da ação (1999, p.190). E continua: "*o evento é a interpretação do acontecimento, e interpretações variam*" (p.191).

Essa opção epistemológica e ética é, ao mesmo tempo, uma *política de interpelação*, que pode operar no *macro* e no *micro*, provocando *re-inscrições*. Qual um *palimpsesto*, justapõem-se e interconectam-se processos sociais e suas significações, constituindo-se novos sentidos e relações de poder-saber sobre o *traço*⁵⁰⁸ das perspectivas rasuradas, possibilitando outros processos de subjetivação, novas posições de sujeito – que geram e se explicitam em relações que buscam ser não de *hierarquização*, mas de *reciprocidade* – nos limites mesmo onde se produziam as exclusões e as dominações. Não se trata de produzir consensos pela supressão das ambigüidades, mas *deixar emergir ambigüidades e ambivalências* até o limite do paradoxo, provocando, pela emergência de interconexões antes não produzidas ou não percebidas, a possibilidade da *invenção* de outros significados e posições de sujeito. Como lembra Souza Santos:

No diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis (Souza Santos, 2003, p.443).

Nessa perspectiva, como bem sublinha o próprio Mignolo em entrevista à professora Catherine Walsh, a interculturalidade constitui-se num projeto *epistêmico, ético e político* cujas características dependem de cada história local e de cada particular articulação da colonialidade do poder, do saber e do ser.⁵⁰⁹ O bilinguajamento – ou *plurilinguajamento* – proposto por Mignolo a partir do *pensamento liminar*, “*não é uma questão gramatical, mas política*” (2003, p.315; 340ss.). Refere-se aos *jogos de poder* e à *diferença colonial*. Não se operacionaliza como uma simples *tradução* – ou *versão* – literal, mas como uma *co-tradução*, uma *con-versão*; como *co-presença: ambígua e ambivalente*.⁵¹⁰

⁵⁰⁸ O traço é a *marca* deixada no pergaminho ou no papel, mesmo quando *apagada* a escrita anterior.

⁵⁰⁹ Disponível em: <http://www.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/EntrevistaWalsh.pdf> - acesso em 10jun2004.

⁵¹⁰ Mignolo traz o exemplo de Anzaldúa, que no mesmo parágrafo utiliza o inglês e o espanhol, permeados ainda por figuras e estruturas ciganas, e dos zapatistas, que escrevem em espanhol, inserindo estruturas e conceitos das línguas ameríndias, denunciando a colonialidade do poder e do saber. Vivemos também intensamente essa experiência no núcleo MOVER, durante o desenvolvimento do PERI Capoeira.

Propõe, para isso, uma *hermenêutica pluri-tópica*, “pois no conflito, nas fendas e fissuras onde se origina o conflito, é inaceitável uma descrição unilateral” (Mignolo, 2003, p.42). No mesmo sentido, propõe um *plurilinguajamento*, entendido como “*jeito de ser*”, como “*estilo de vida*” (*idem*, p.340). “Ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua por intermédio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro em outra” (Souza Santos, 2003, p.444), “onde Babel possa não ser tão ruim quanto julgavam os ideólogos da unificação e da pureza de sangue” (Mignolo, 2003, p.375).

A partir desse entendimento, @s participantes do programa – quer professor@s e estudantes da universidade, quer os membros da comunidade – são integrantes de um *contexto relacional* em que as interações, negociações, confrontos e trocas se sucedem e interpenetram. Nessa *trama*, meu interesse imediato é a pesquisa – embora não o único, já que a efetiva melhoria das condições de vida das pessoas das comunidades de periferia – “*uma vida decente*”, bem como a formação de educador@s mais capazes de participar dos processos de desconstrução de subalternidades – suas e dessas populações – “*um conhecimento prudente*”⁵¹¹ – são interesses maiores, mais vitais e de mais longo prazo.

A intenção de diálogo que caracteriza esta experiência de intercultura supõe atitude de respeito pelos valores d@ outr@. Difere, desse modo, do comportamento daquele que se sabe, se sente ou se coloca como *dono da verdade* e quer ajudar@ o outr@ a sair da *ignorância* ou das *trevas*. A perspectiva da intercultura, assim entendida, não se identifica com posturas salvacionistas ou missionárias, jogando para um outro patamar as ações e pesquisas em torno do popular. Remete à situação *tragicômica* evocada por Gauthier, quando lembra que “*não estamos doentes por falta de cidadania e sim de pluralidade*”, explicando que, no limite, lidar com a pluralidade

⁵¹¹ Parafrazeio Boaventura de Souza Santos, que define “*um novo paradigma*” de conhecimento e sociabilidade como “*um conhecimento prudente para uma vida decente*” (Souza Santos, 2002, 2004).

pode significar tratar com respeito "*aquele aluno insuportável, violento, alienado, alienador*". Ao que acrescenta:

Contentar-se em trabalhar com *cidadania* é trabalhar com seres abstratos, uniformizados na generalidade do direito, domesticados, padronizados, ou seja, no mundo nosso, embranquecidos e transformados em consumidores – de mercadorias e de propostas, projetos, teorias etc. (Gauthier, 2004, p.207).

Ao nos propormos, no Programa Entrelaços do Saber, a desenvolver uma experiência de *educação intercultural*, tivemos presente, desde o início, que não teríamos nenhum *modelo* a seguir e nenhum resultado *garantido*. Embarcávamos, sim, numa *aventura*, que exigia de nós, principalmente, *atenção às emergências* e às possibilidades de *conexão*. Propúnhamo-nos a trabalhar numa perspectiva *dialogica, plural*, onde nada estava dado *a priori*, mas as várias possibilidades, sempre *em aberto*, exigiam de tod@s um compromisso ético, um despojamento das certezas e um senso *crítico* e *autocrítico* continuamente retomado.

Como isso aconteceu e acontece nas idas e vindas dos embates cotidianos? O processo é denso e tenso e está em contínua (re)construção, já que poucas pessoas garantem o núcleo de sustentação e o tempo todo outras pessoas estão chegando: professor@s, bolsistas, voluntári@s, empresas que se dispõem a tornar-se *parceiras*⁵¹² nesse processo; ao mesmo tempo, continuamente outras pessoas estão se afastando: professor@s colaborador@s que terminam seus contratos, estudantes que concluem seus cursos e têm que investir em seus futuros profissionais ou na própria garantia da subsistência, às vezes até em outros estados, voluntári@s que mudam de emprego e têm dificuldades em manter o tempo livre, ou *perdem* o interesse pelo projeto, diante das dificuldades e dos embates vividos no dia-a-dia entre diferentes racionalidades, valores e comportamentos.

Isso é *natural* nos projetos da universidade, que em geral têm um tempo e um horário de funcionamento fixos e pré-definidos. Terminado o semestre, ou o ano letivo, acabam, também. Como, no entanto, nosso compromisso com a comunidade

⁵¹² Com tudo o que essas *parcerias* também têm de instável e contraditório.

ultrapassa os limites da universidade – e a proposta do *plurilinguajamento* envolve um *nos abriremos* aos seus *ritmos*, temos muitas vezes que *correr atrás* de outras parcerias que possam dar continuidade às ações que a comunidade considera necessárias para que *“as coisas continuem indo bem”*.⁵¹³ Se temos um trabalho com crianças e jovens, que os está *“ajudando a ficar menos à toa na rua, dando sorte pro azar”*,⁵¹⁴ como vamos interromper esse processo justamente nos períodos das férias escolares, quando eles *“estão sem nenhuma outra atividade”*?

Por outro lado, como também levar em conta *tempos* e necessidades pessoais e familiares de professor@s e bolsistas? Esse impasse foi um dos mobilizadores da aproximação com bombeiros e outr@s voluntári@s que pudessem nos dar a possibilidade de manter um certo ritmo de atividades durante os meses de verão e, ao mesmo tempo, possibilitar uma *recomposição* das forças de estudantes e professor@s. Assim, também, a necessidade de manter uma discussão da proposta metodológica e da *qualidade das relações*, e de continuar a preparação de monitor@s da comunidade, levou-nos a uma diversificação das atividades durante os períodos de férias escolares, realizando uma *feira de confraternização no final do ano*, uma reunião de avaliação do pessoal da universidade, atividades quinzenais mais lúdicas com crianças e jovens da comunidade, uma reunião de planejamento com a Associação de Moradores, além de um período mais intensivo de *capacitação* d@s monitor@s da comunidade.

Durante o ano, reuniões mensais de estudo, sistematização e planejamento, envolvendo toda a equipe da universidade, buscam a continuidade da escolha ético-político-metodológica do Programa. Esse processo se dá a partir da leitura e discussão de textos de autor@s que nos têm ajudado a aprofundar um *entendimento da realidade* e nossa *intervenção* nela numa perspectiva *dialógica*, suas possibilidades e limites, ao mesmo tempo em que da socialização e reflexão sobre as atividades desenvolvidas, seus processos, encaminhamentos, descontinuidades e resultados. E

⁵¹³ As falas entre aspas são comentários durante reuniões, extraídas do Diário de campo da autora.

⁵¹⁴ Leia-se, à mercê dos grupos de tráfico.

aqui começa uma outra *experiência* de interculturalidade, já que os *sentidos* e as perspectivas disciplinares colocam-se, na universidade, como *culturas* de fato diferentes.

Para algumas pessoas, o *impasse* é *teórico-metodológico*. É como se faltassem as *chaves* para a *leitura* do que está acontecendo:

*No início me senti meio perdido. Como eu tinha conhecido a comunidade no contexto do Movimento Sem Teto (1989-90), e agora (1999, 2000) cheguei ali e encontrei aquela coisa toda meio complicada, dividida, fiquei meio sem referência. Os referenciais que eu tinha para pensar a comunidade eram os dos movimentos sociais. Aí pensava: se não está acontecendo nada, está para acontecer... Era uma perspectiva de apostar na mobilização. Como não estava acontecendo nada – e continuava não acontecendo, fiquei muito perdido. Porque eu já vinha naquela perspectiva de fazer a pesquisa nos paradigmas dos movimentos. Aí fiquei um tempo meio indefinido e até meio frustrado, sem saber o que pensar e o que fazer.*⁵¹⁵

Muitas vezes, à falta de *ferramentas* para ler o que está acontecendo juntam-se preconceitos e estereótipos que com frequência *produzem* aquele *medo* de que falávamos desde o início deste trabalho. Há o caso do professor que *“só iria para a comunidade se não fosse no seu carro”* (Azibeiro, 2002b, p.2). Há também inúmeros episódios envolvendo bolsistas e voluntári@s.

*A primeira vez que fui pra comunidade me senti como peixe fora d'água. Não sabia o que fazer, nem o que falar. [...] Depois fiquei pensando: por que será que a gente tem medo? Eles é que deveriam ter medo, já que vivem na total insegurança...*⁵¹⁶

É o mesmo sentimento de uma das alunas que participou várias vezes das oficinas, como voluntária, ao comentar que *“antes tinha medo até de passar por perto daqui”*, refletiu: *“pensando bem, eles é que deviam ter medo! São eles que estão o tempo todo ameaçados, excluídos, escorraçados...”*⁵¹⁷ (Azibeiro, 2002b, p.7). Essa sensação de estar lidando com o *diferente*, que pelas marcas da cultura ocidental, hegemônica, *assusta*, *amedronta*, acaba estando presente mesmo naquelas pessoas

⁵¹⁵ Canella – entrevista à autora em 12dez2004.

⁵¹⁶ Bolsista de extensão, Fernanda – 13abr2003. Fernanda Ramos do Nascimento, licenciada em Pedagogia, participou do Programa de 2001 a 2004, inicialmente como bolsista de iniciação científica, depois como bolsista de extensão.

⁵¹⁷ Maria Luisa – Anotações de campo da autora, 12set2002. Maria Luisa, aluna do Curso de Especialização em Políticas Públicas, participou do Programa como voluntária entre 2002 e 2003.

que estão ali bem perto. Uma das bolsistas, moradora de um dos prédios do Panorama, comentava numa das primeiras reuniões do Programa de que participou:

*Eu olhava aquelas pessoas da janela, de cima... Algumas até são minhas amigas, cresceram comigo, mas eu não sabia nada da sua vida, do seu movimento.*⁵¹⁸

Por outro lado, o *desconhecido*, ao mesmo tempo em que atemoriza, *desconcerta*,⁵¹⁹ exerce um certo *fascínio*:

*Quando falo de primeira impressão, volto logo aos meus primeiros dias de faculdade, quando cheguei atrasada em sala de aula e percebi que estavam procurando uma bolsista para uma área no Monte Cristo. Perto de casa, pensei; bem que poderia dar certo... Ao ser chamada para conversar fiquei feliz, quase eufórica; ao mesmo tempo não sabia de nada, o que eu iria fazer, ou mesmo onde era essa tal comunidade Nova Esperança.*⁵²⁰

A percepção de que ao medo ou à euforia tem que se seguir um compromisso, uma disposição de aprender, acaba se tornando também uma constante:

*Meu primeiro contato com a comunidade Nova Esperança deu-se em agosto de 2002. Tudo para mim era estranho, desde as pessoas até o visual. Aquele mundo era totalmente diferente do meu e eu, sem ter feito antes nenhum trabalho com comunidade de periferia, senti que era um desafio. Sabia que precisaria tirar minhas vendas (não queria perceber que aquelas pessoas também faziam parte do meu mundo), meus pré-conceitos sobre a classe popular, mudar alguns hábitos... Aos poucos fui me entregando, me dedicando cada vez mais aos meus estudos, já que teria que dar aula de informática para adolescentes. Nesse momento posso dizer que tive medo: achei que não conseguiria dar conta.*⁵²¹

Dessa *intencionalidade* de *encontro* brotam a empatia e o respeito:

*Passaram-se um, dois, três dias... e eu já tinha a certeza de que era aquilo mesmo que eu queria, não me importava que as pessoas falassem: "cuidado, são pessoas perigosas, moram no Monte Cristo"... Eu já gostava deles; mais do que isso: já tinha aprendido a respeitá-los.*⁵²²

Embora esses sejam os sentimentos expressos com maior frequência, há também aquel@s bolsistas que não conseguem *dissolver* as impressões e sensações desagradáveis com relação às pessoas da comunidade:

⁵¹⁸ Flávia – Anotações de campo da autora, 12set2003. Flávia Teresinha Costa, acadêmica do curso de de Pedagogia, participou do Programa entre 2003 e 2005.

⁵¹⁹ Ver Fleuri, 2005, analisando depoimentos de estudantes de medicina e médic@s em trabalhos com grupos populares.

⁵²⁰ Texto reflexivo. Rosa – 16dez2003. Rosa Ângela de Oliveira Damião, acadêmica do curso de Biblioteconomia, participou do Programa de 2003 a 2004.

⁵²¹ Relatório bolsista de extensão, Tábatta – 08dez2002. Tábatta Regina da Silva, licenciada em Pedagogia, participou do Programa entre 2002 e 2004.

⁵²² *Idem*.

*O pessoal da comunidade como um todo, até pelo que vi em algumas reuniões é pessimista e desconfiado. Apesar de minhas impressões serem taxativas e estáticas, não consigo me expressar de outra forma. Tudo o que observei e concluí faz parte de um ponto de vista baseado em experiências pessoais, e não é necessariamente a realidade da comunidade. Mas fica difícil dissolver essa impressão.*⁵²³

Tecer *contextos relacionais* que tornem tão *fecundos* quanto possível esses *encontrosconfrontos* é o principal desafio enfrentado cotidianamente pel@s participantes do Programa. Assim, pela socialização das atividades desenvolvidas em cada um dos projetos e a busca do entendimento de seus impasses e avanços, vamos o tempo todo (re)definindo nossas escolhas metodológicas. O uso de um espaço comum – uma sala no centro da cidade – pela qual todos os dias circulam professor@s, alun@s, voluntári@s e pessoas da comunidade, também tem se mostrado bastante importante na articulação dos vários projetos e na constituição da *rede* em que o Programa vem se transformando, com a proposta de re-leitura dos significados anteriormente construídos numa perspectiva de exclusão.

Sabemos que um dos diferenciais, por exemplo – também não isento de ambigüidades e contradições, é o fato de uma das bolsistas, antiga liderança do Movimento Sem Teto, ter acompanhado as comunidades desde o início de sua organização, inicialmente como militante, depois como bolsista, enquanto aluna do curso de Bacharelado em Artes Plásticas, conseguindo mediar vários dos conflitos que poderiam ter atrapalhado ou até interrompido o processo.

*Em minha vida pessoal, a participação no projeto me deu a oportunidade de respeitar nas comunidades as diversas culturas, as individualidades de seus moradores e respeitar os vários momentos que sua população vive. A participação no projeto enquanto acadêmica me permitiu aprender a ler a comunidade auxiliada por autores e por professores, também autores de textos, que me fizeram ir além das situações que em outras ocasiões pareciam ser o limite. Proporcionou-me ainda o gosto por escrever, pesquisar, publicar.*⁵²⁴

O entendimento do que significa um processo *dialógico* é continuamente retomado e discutido, e mais uma vez Paulo Freire nos dá exemplos concretos e

⁵²³ Relatório bolsista de extensão, Joseane – 15dez2003.

⁵²⁴ Relatório bolsista de extensão. Ivone – 09dez2003.

práticos, vividos por ele e sua equipe em seu percurso de educador. Um desses momentos está explícito em *Cartas à Guiné-Bissau*:

Enquanto participantes do mesmo processo de descodificação da realidade, em diálogo com as equipes nacionais, não poderíamos, de um lado, ser meros espectadores silenciosos; de outro, ser sujeitos exclusivos do ato de descodificar [...] Na verdade, nos achávamos envolvidos, com as equipes nacionais, num ato de conhecimento, no qual, tanto quanto elas, devíamos assumir o papel de sujeitos cognoscentes (1978, p.40).

Para começar a ter possibilidade de se dar conta disso e trabalhar essas questões, metodologicamente, o passo inicial para @s educador@s – professor@s ou acadêmic@s – que chegam à comunidade, a “*pesquisa do universo cultural*” (Freire, 1974, p.112; 1977, p.110) tem sido entendida e vivida como uma *disposição de encontro*: conhecer e se tornar conhecid@, constituir laços, criar vínculos, *envolver-se, deixar-se encharcar* por aquela realidade.

*Quando comecei a ir à comunidade Nova Esperança, pensei que estava perdendo tempo, pois foram tantas idas e vindas, só visitando, conversando, olhando e sendo olhada, observando e sendo observada, que queria desistir.*⁵²⁵

Não há um limite de tempo determinado para que isso se realize; algumas pessoas o conseguem em poucos dias, outras demoram meses (há também aquelas que nem chegam a conseguir).

*Era indo para não fazer nada. Indo para dar um cumprimento de boa tarde ou boa noite, um sorriso, era sentar no banco na esquina onde todos os moradores se reuniam para saber das novidades ou contá-las, tomar um café na casa de algum/a morador/a quando éramos convidados, participar das reuniões e eventos do projeto Entrelaços junto à comunidade. Neste processo de conhecimento íamos procurando o tom do nosso trabalho, o ritmo e o colorido que gostaríamos de dar a estas vivências.*⁵²⁶

O passo seguinte é a construção conjunta do projeto a ser desenvolvido. Também aqui não há uma receita a ser seguida. Sempre brotando do encontro e da confluência de interesses, algumas vezes o projeto vem quase pronto dos participantes da comunidade, outras vezes é uma formulação dos alun@s ou estagiári@s, mas sempre é na *interação* que ele cria corpo e condições de começar a ser implementado.

⁵²⁵ Relatório bolsista de extensão, Rosa – 01dez2003.

⁵²⁶ Texto reflexivo. Mário e Gi – 15dez2003. Mário José da Conceição Junior e Gislene Prim, acadêmicos do curso de Pedagogia, foram bolsistas do Programa durante os anos de 2002 e 2003.

*Eu não tenho que saber o que eu tenho que fazer. Eles sabem o que eles querem. Eu só tenho que ficar com o ouvido bem antenado. Agora eu vejo que a gente tem coisa pra trocar, eles tem coisa pra me ensinar, e querem também que eu ensine o que eu sei. Nessa troca, eu sinto que não preciso mais ficar nervoso com as coisas que tenho que dizer pra eles.*⁵²⁷

Nesse sentido, encontro mais uma vez a concepção de José Marin:

A interculturalidade inclui a idéia do intercâmbio, da interdependência, da interaprendizagem, do diálogo e a negociação entre pessoas de culturas diferentes, baseada no princípio fundamental da igualdade de condições. É uma proposição democrática de diálogo de culturas, dentro de uma perspectiva de complementariedade, afastando-se da tentação perversa de cair em falsas oposições entre educação tradicional e educação moderna; entre cultura oral e cultura escrita. Diálogo que nos permite construir um encontro benéfico entre culturas, onde uns aprendem com os outros, facilitando assim o respeito da pluralidade e da multiculturalidade que impregna a atual sociedade planetária (2003).

No entanto, mesmo a construção coletiva do projeto e o envolvimento, entusiasmado, com ele, não constituem nenhuma *garantia* do sucesso de sua implementação. O *encontro intercultural* precisa continuar acontecendo no dia-a-dia onde, além das diferenças de encaminhamentos, muitas vezes interferem as questões pessoais e a escassez de recursos – sem falar da grande distância entre anseios, expectativas e possibilidades efetivas de concretização dos projetos. Por vezes, os caminhos vão se abrindo e se alargam muito os horizontes de atuação. O risco é se ampliar tanto, que se fragiliza a base, comprometendo-se sua sustentação e continuidade. Outra questão metodológica fundamental, então, é a sistematização e avaliação contínuas, que possibilitam a reflexão sobre os sucessos e os impasses de cada encontro, de cada atividade, ao mesmo tempo em que o *distanciamento* e a análise de toda a caminhada. Além dos momentos formais de estudo e avaliação, uma das coisas que tem nos ajudado nesse sentido – já o dissemos – é a circulação, pela sala do centro, de alun@s, professor@s e pessoas da comunidade. Passando por aí com frequência, ou lá permanecendo, se comenta cada *acontecido*: as reações, o que foi bom, o que não funcionou. Constituímos também um espaço virtual de trocas e reflexões – um *e-group* – pelo qual tod@s podem ficar sabendo do que acontece em todas as oficinas, seus impasses, avanços, os medos, as ansiedades, as descobertas,

⁵²⁷ Mário – depoimento em reunião do grupo, 09out2003.

os encontros e desencontros. Sua eficácia poderia ser bem maior se não houvesse ainda tão pouca possibilidade de tod@s terem um acesso mais amplo a essa mídia, se não fosse tão precária a possibilidade de professor@s e estudantes dedicarem mais tempo a essa atividade – e também se já tivéssemos mais *incorporada* essa *cultura* de nos mantermos em *conexão*.

De qualquer modo, apesar das limitações, nesses espaços, tod@s circulam, fazendo circular, também, as várias versões de cada história, as várias significações atribuídas aos fatos e situações vividas. Circulam também os papéis – o tempo todo: quem aprende, de fato ensina; quem ensina, sempre aprende. Às vezes, uma criança se afasta. Nem sempre quem se dá conta da razão desta ausência é @ monitor@ ou quem está coordenando a atividade: às vezes é um colega, um pai, uma mãe, alguém de outro grupo que percebeu uma reação ou ouviu um comentário. Também nesse caso a circulação das informações é fundamental para que os pontos sejam ligados, o conjunto do grupo perceba o que está acontecendo e a criança seja atraída de volta à atividade de que estava participando, ou assistida numa situação que exija maior atenção.

Muitas vezes a construção desse *entrelugar* se dá pela participação da mesma pessoa – criança, jovem ou adulto – em mais de uma atividade. No primeiro semestre de 2003, por exemplo, duas alunas do curso de artes cênicas se dispuseram a constituir um grupo de teatro com crianças da comunidade. Mas tinham receio de ir para o Monte Cristo, onde, além de tudo, diziam elas, não havia nem o espaço, nem o clima adequados para o desenvolvimento das atividades próprias do *teatro*. As crianças foram então para a universidade. Como já eram crianças que nos conheciam e participavam de outros grupos, as monitoras acharam que era exagero nosso recomendar-lhes que precisavam se dar o *tempo* – e também às crianças – de se conhecer, criar vínculos, constituir o grupo, *entender as diferentes linguagens*. A expectativa das crianças era fazer teatro, o que para elas significava desempenhar papéis e representar uma história. As monitoras, por sua vez, formandas do curso de

artes cênicas, achavam que fazer teatro era começar por técnicas de relaxamento, preparação, plasticidade, criação... Depois da terceira ou quarta ordem que deram às crianças para que se deitassem, fizessem caretas... as crianças começaram a rir e a se recusar a cumprir qualquer ordem. Quanto mais elas exigiam *respeito* e *disciplina*, mais perdiam o *controle* da turma.

Conversando com as estagiárias da universidade sobre o acontecido, elas reconheceram: "*de fato não sabemos, mas queremos aprender a trabalhar com essas crianças*".⁵²⁸ Começaram, então, a ir para a comunidade, conversar com as crianças, entrar nas suas brincadeiras, contar histórias, incentivá-las a desenvolver os personagens. Em mais ou menos um mês, o grupo estava constituído e aberto a fazer o que as estagiárias propunham. Além disso, as crianças, que participavam também da oficina de leitura, começaram a, nesta oficina, representar o que liam, construindo os personagens. Uma das monitoras, admirada com a rapidez com que construía os personagens, começou a ajudá-las a fazer máscaras para representar – máscaras que passaram a ser utilizadas também nas oficinas de teatro.⁵²⁹

Experiência diferente foi a vivida por um grupo de alun@s do curso de Design, que foi para a comunidade cheio de entusiasmo para promover uma oficina de *patchwork* e não conseguiu continuar porque as pessoas da comunidade queriam aprender costura, e @s estagiári@s só @s deixavam cortar e costurar os quadrados, considerando que era muito cedo para começarem a montar as peças. Para que "*ficasse bem feito*" el@s, @s estagiári@s, as montariam. Como as pessoas da comunidade não aceitassem isso, @s estagiári@s se retiraram, não se dispondo a continuar o trabalho. O grupo interessado na costura buscou, na própria comunidade, pessoas que sabiam costurar, dando continuidade à oficina, por conta própria.

⁵²⁸ Anotações de campo da autora, 10abr2003.

⁵²⁹ Sobre uma experiência de *contação de histórias*, realizada durante o primeiro semestre de 2005, ver o trabalho de conclusão de curso de Nina Rosa, que participou do Programa como voluntária entre 2004 e 2005 (Borba, 2005).

Outro aspecto dessa metodologia que tem se mostrado muito importante é a atenção aos *fluxos* e às *possibilidades de encontro* que surgem a partir do inesperado, do inusitado: as conversas e comentários no transporte, quando se vai de um lugar a outro – sempre prestando atenção para que nesse trajeto, o pessoal da universidade esteja junto com o grupo da comunidade: ouvindo, trocando, criando laços. Esse aspecto decorre de uma outra opção que tem se mostrado importante: muitas atividades acontecem na comunidade. Várias outras acontecem na universidade. Outras, ainda, em outros espaços da cidade ou mesmo da região. Essa *abertura de espaços* tem tido como consequência deixar as pessoas da comunidade *mais confiantes, mais seguras*, sentindo-se *em casa* em outros espaços da cidade e não apenas nos limites da comunidade. Os intercâmbios com outros grupos, nos vários espaços, tem-lhes possibilitado uma real abertura de horizontes. Essa ousadia coloca-nos, no entanto, constantemente, frente ao desafio de alcançar outros vãos e, ao mesmo tempo, diante da necessidade de buscar os recursos necessários para efetivar o desenvolvimento cotidiano de cada uma das atividades.

Isso exige que, dentro do grupo, alguém assuma a tarefa permanente de articulação: articulação mais geral, de atenção e chamada de atenção para os *fluxos*, as descobertas, os avanços, os impasses. Por onde passam os fluxos de transformação nas relações? Que relações, por outro lado, continuam *produzindo* e reproduzindo preconceitos e estereótipos? Mas, também, articulação contínua das pessoas e recursos necessários: articulação política na comunidade, na universidade, nos diversos espaços da cidade que se tornam parceiros – ainda que muitas vezes pontuais – desse esforço contínuo pela *desconstrução de subalternidades*. Situar-se no *entrelugar* – circular dentro do projeto, pelos vários espaços e vários grupos, buscando as coisas e pessoas que fazem *encaixar*, detectando, a todo momento, quem pode estar assumindo as tarefas invisíveis dos encaixes, ao mesmo tempo em que valorizando adequadamente as múltiplas qualidades e habilidades, os múltiplos enfoques e interesses.

Esse movimento, que ultrapassa o tempo todo os *limites* da universidade, traz freqüentes questionamentos sobre o *caráter* das atividades que vimos desenvolvendo e sua vinculação *efetiva* com os trabalhos acadêmicos. O que fazemos decorre de uma proposta de educação *intercultural* articulada a projetos de ensino, pesquisa e extensão da universidade, implementando essa proposta. Ao mesmo tempo, a própria concepção epistemológica e metodológica que *informa* a proposta exige um compromisso ético e político, e um envolvimento afetivo com as pessoas da comunidade que participam dos projetos, o que nos faz, com freqüência, buscar em outras instâncias os meios de superar as limitações da própria universidade.

É necessário, ainda, estar permanentemente atent@ aos momentos de avançar e recuar, aos momentos em que é imprescindível exigir, e àqueles em que é possível negociar, sempre tendo como grande critério: em que medida estamos reforçando assujeitamentos? Em que estamos possibilitando a desconstrução de subalternidades? Ou seja: abrindo espaços para novas experiências de sujeito e a *invenção* de outros regimes de verdade? Muitas vezes fazemos nossas as inquietações manifestadas por Souza Santos:

O dilema levantado é o seguinte: dado que, no passado, a cultura dominante tornou impronunciáveis algumas das aspirações à dignidade humana por parte da cultura subordinada, será agora possível pronunciá-las no diálogo intercultural sem, ao fazê-lo, justificar e mesmo reforçar a subordinação? (2003, p. 452).

Ao mesmo tempo, cada vez ficamos mais convencid@s de que este entendimento de *intercultural* pode-se constituir numa forma de dissolução de relações colonialistas, que se mantêm na escola e na sociedade, possibilitando a *desconstrução* de subalternizações e exclusões, *inventando possibilidades* de um *conhecimento prudente para uma vida decente* (Souza Santos, 2002, 2004). Ao afirmar uma *possibilidade*, não é demais repetir, não estou invocando nenhuma *garantia*. Ao contrário, a experiência no Programa tem-nos feito sentir na pele o quanto intenções, planejamentos ou vontades políticas não *garantem* a continuidade de nenhuma proposta. Algo que começa bem pode *desandar*, da mesma forma como algo que sempre foi mal de repente pode começar a *ir bem*.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do outro ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação da sua alteridade. Os processos de negação do outro também se dão no plano das representações e no imaginário social (Candau, 2004, p.10).

Pensar a questão da diferença unicamente em termos de exclusão, inclusão ou sincretismo – como únicas alternativas possíveis – significa ainda pensar da perspectiva de uma única cultura ou caminho possível, ou nos marcos de uma *universalidade*, como a imposta pela modernidade ocidental. Como alternativa a isso é que se busca a *invenção* de *entrelugares* em que outras relações tornem-se possíveis. Nestes espaços liminares, as diferenças não se diluem imediatamente num caldo comum, nem são hierarquizadas, tratadas como superiores ou inferiores, melhores ou piores, mas permanecem em tensão, em ebulição, fazendo com que as mesmas palavras, as mesmas imagens, os mesmos símbolos, não apenas produzam diversas interpretações, mas se mantenham ambivalentes. E assim mantenham também a flexibilidade, a possibilidade de continuar interagindo e mudando, *des-locando* relações de poder. É este, para Bhabha, o espaço da ressignificação, da *possibilidade* de dissolução de estereótipos e preconceitos e de *empoderamento*, de fortalecimento da autoconfiança e da capacidade de ação das pessoas e dos grupos populares.

É esse o sentido do *polifônico*, para Mikhail Bakhtin. São polifônicos os textos – ou contextos – em que as múltiplas vozes e significados, permanecem em interação, ao mesmo tempo em que podem continuar a ser distinguidas, identificadas – sempre *fluindo*, se modificando, buscando outras *tessituras*. Não há um *uníssono*, um som único, uniforme ou uniformizador. Assim também Edgar Morin entende o conceito de *dialógico*: como a possibilidade de interação e inter-relação de múltiplas perspectivas, inclusive as aparentemente antagônicas, que nem se fundem, nem se excluem, mas permanecem em tensão e interação, levando a entendimentos plurais, a um pensamento complexo. É esse, ainda, o entendimento da *hermenêutica pluritópica* para Walter Mignolo. Esses *conceitos* explicitam *dimensões* e *características* fundamentais do que vimos denominando uma *educação intercultural*.

Operacionalizado como uma pedagogia do *encontroconfronto* levada às últimas conseqüências, este entendimento de educação intercultural enfatiza a relação entre *sujeitos* – individuais e coletivos – buscando possibilitar uma produção efetivamente plural de sentidos e lugares sociais, a partir da compreensão de que os significados podem ser reelaborados nos processos de interação social, pelo estabelecimento de contextos relacionais que *inventem* outras políticas de verdade. Para além de uma proposta idealista de convivência pacífica, a interculturalidade, sob este ponto de vista, coloca-se como uma proposta de produção molecular e cotidiana de espaços, tempos e subjetividades plurais, movendo-se no terreno do *plurilinguajamento*, do *polifônico*, do *dialógico*. Atua no espaço deslizante do *inter*, onde se torna possível, como propõe Bhabha, a dissolução de preconceitos e estereótipos, a substituição das verdades absolutas e dogmáticas, a percepção de que existem outras *modulações* para os significados enrijecidos e cristalizados.

Atuar no espaço fluido do *inter*, não significa *não assumir nenhuma posição*. Ao contrário, pressupõe entender que qualquer declaração de neutralidade já é estar tomando partido. No *encontroconfronto* intercultural, ou se admite a emergência do plural, do múltiplo, do divergente, ou se reprimem e excluem as vozes dissonantes. Nesta situação, a tomada de posição não se dá por qualquer predeterminação, mas a partir da acolhida, da reflexão, do compromisso, da ousadia, da imprevisibilidade. Saber que não há nenhuma *garantia*, no entanto, abre as portas para infinitas *possibilidades*. Para Souza Santos, *“a possibilidade é o movimento do mundo”* (2004, p.796). Para ampliar ao máximo essas *possibilidades* é que propõe uma *“sociologia das ausências”* e uma *“sociologia das emergências”* como formas de expandir o domínio tanto das experiências sociais já disponíveis, como das experiências sociais possíveis. Propõe uma *ecologia de saberes, temporalidades, reconhecimentos, produções e distribuições sociais*.

Comum a todas estas ecologias é a idéia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe. Trata-se de uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são ativamente produzidas como não existentes (2004, p.793).

Partindo da idéia de que todas as culturas estão continuamente se tecendo, e podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas, cita o sociólogo indiano Shiv Vishvanathan para falar da necessidade de "*ir buscar o melhor que tem a civilização indiana e, ao mesmo tempo, manter viva a minha imaginação moderna e democrática*" (Souza Santos, 2004, p.805). Criar inteligibilidade entre diferentes saberes, como entre diversas formas de organização e objetivos de ação, identificar o que os une e o que os separa, *inventando*, ao mesmo tempo, a possibilidade de se manterem em emergência e em confronto, provocando deslocamentos, mudanças de valores e de significados, sem a imposição de novas sínteses ou hierarquias, esse é o principal desafio desta proposta de interculturalidade.

Como franjas de uma cortina que se tocam quando balançadas pelo vento, cada cultura mantém-se presa a sua parte seu grupo ao mesmo tempo em que é tocada pelo contato com outro grupo étnico. Como franjas que, ao sabor do vento, se aproximam, se distanciam, se entrelaçam, as culturas dependendo do contexto histórico, interpenetram-se, entrelaçam-se, aproximando-se ou distanciando-se (Grando, 2004, p. 44)

A tarefa da educação intercultural, nesse sentido, não é adaptar, ou mesmo simplesmente possibilitar a mútua compreensão das linguagens. É, antes, possibilitar a *emergência dos múltiplos significados*, provocando a reflexão sobre seus *fluxos e cristalizações* e os *jogos de poder* aí implicados. Se a tarefa da tradução pode ser ponto-de-partida para que se localizem confluências e divergências, ela não se constitui no seu ponto final. A finalidade é a *invenção* da possível transformação de relações hierarquizadas e excludentes em relações de reciprocidade e de inclusão; de saberes fragmentados e disciplinarizados, em saberes que busquem, além das distinções, as interconexões, a desestabilização de dicotomias, substituindo bifurcações hierárquicas por redes de diferenças cruzadas, múltiplas e fluidas.

Para além da polissemia terminológica e da evidente diversidade de perspectivas que se expressam nas teorias e propostas relativas ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, constitui-se um campo de debate que se torna paradigmático justamente por sua complexidade: a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente (Fleuri, 2004a, p.19-20).

Encontro neste sentido, mais uma vez, uma sintonia com o pensamento de

José Marin:

A interculturalidade, no campo epistemológico como proposição paradigmática, põe em discussão e em dúvida, as múltiplas certezas e postulados, de uma totalidade teórica dominante, que impregna o processo da construção de conhecimentos em nossas sociedades [...] Se se fala de interculturalidade, se assume um desafio epistemológico que questiona grande parte da lógica do etnocentrismo ocidental, lógica sobre a qual se construíram os fundamentos das ciências e da tecnologia hoje dominante e hegemônica. Fundamentos de uma construção cultural divorciada da natureza e dos contextos ecológicos, históricos e culturais (2003).

Assim, o que Ailton Krenac⁵³⁰ afirma a respeito das crianças de seu povo que freqüentam a escola é verdade para todas as pessoas de grupos culturalmente discriminados, seja pela etnia, classe social, geração, lugar de origem, gênero, compleição física ou qualquer outra *diferença* que as inferiorize com relação aos padrões hegemônicos:

[Essa *inclusão* acaba por levá-las a] uma crise de identidade muito grande, porque a pessoa passa a duvidar de seus próprios valores na medida em que está “sofrendo” numa escola que expropria sua identidade e afirma para ela um conjunto de referências, normas de conduta e valores que não encontra na sua história, que não encontra na sua memória cultural (Krenac, 1996, p. 94).

Pensamos na interculturalidade como um *desafio epistemológico, ético e político*, na medida em que, assumindo o plurilinguajamento como “*estilo de vida*” (Mignolo, 2003, p. 340), se abre o *encontroconfronto* com outras formas de construir conhecimento e outras maneiras de perceber o mundo. A sensibilidade e o respeito às formas culturais *estranhas* – sem qualquer *exotização* ou hierarquização, é um dos pressupostos dessa educação dialógica. Falando da participação de sua equipe numa reunião na Guiné-Bissau, Paulo Freire conta que, depois de serem apresentados à assembléia, “*os cinco mais velhos do grupo se reuniram, num círculo dentro do círculo maior, discutindo entre si, em voz baixa, enquanto os demais permaneciam silenciosos*”. Conta então que um jovem, a seu lado, lhe explicou que faziam sempre assim “*para estabelecer a ordem em que devem falar bem como para definir alguns dos pontos sobre que falarão*”. E Freire comenta:

Um educador do lado de cá do mundo, insensível à compreensão de outras culturas, sobretudo convencido de que a única válida é a sua, já começaria a descobrir sinais de ineficiências, pois que “*não se haviam preparado seriamente pra a reunião*”, diria ele (1978, p.63).

⁵³⁰ Ailton Krenac, líder indígena do médio Rio Doce. Ver <http://www.socioambiental.org/pib/index.html>.

Com muita freqüência, na relação com grupos populares, nos comportamos como *“educadores do lado de cá do mundo”*. Seus ritmos, linguagens e interesses diferentes dos nossos continuam a ser tachados de *apatia, falta de capacidade, desinteresse*. Um *despojamento* das certezas e verdades *absolutas e únicas* torna-se inerente a este entendimento de interculturalidade.

Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nestas relações (Fleuri, 2004a, p.30).

É a mesma percepção de Marin:

A interculturalidade, no campo epistemológico, como proposição paradigmática, põe em discussão e em dúvida as múltiplas certezas e postulados de uma totalidade teórica dominante que impregna o processo de construção de conhecimentos em nossas sociedades (Marin, 2004, p.81).

Imbuir-se desse entendimento exige encontrar outros *cabides*,⁵³¹ já que os *suportes* de que dispomos, a partir da perspectiva hegemônica na modernidade ocidental não dão conta de deixar as dicotomias, as fraturas, as cristalizações:

Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação [...] A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes a partir de uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se tornam ambientes criativos e propriamente formativos, ou seja, estruturantes de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (Fleuri, 2004a, p.41).

Se pensarmos as várias culturas como corantes diversos de que cada pessoa vai-se embecendo em seus processos de subjetivação, as marcas e as tonalidades serão sempre variáveis:

Neste sentido, não sou partidário de uma *“unificação”* do conhecimento humano: ao contrário, aprecio hoje a abertura a uma pluralidade de formas de conhecimento, não simplesmente *“complementares”*, mas reciprocamente desafiadoras, questionadoras, transformadoras e enriquecedoras. Penso que o

⁵³¹ Entender é isto: a gente vê uma coisa e vai procurando, na memória, um cabide onde a *“coisa”* possa ser pendurada. Quando encontramos o cabide e a penduramos dizemos *“entendemos”* (Rubem Alves, 2004, p.26).

diálogo respeitoso entre as múltiplas maneiras de conceber o mundo, a vida e o progresso pode ser mais esperançoso que a submissão cega a uma só maneira de ver as coisas (Maduro, 1994, p.175).

O desafio deste entendimento de *intercultural* é manter as diferentes *tonalidades*, as várias perspectivas emergentes, criando entrelaçamentos que possibilitem a interação dos contextos. Ou: criar um *enredo* que coligue os elementos. Desse modo, o que eu e todos os demais participantes do programa vimos aprendendo, de tudo isso, é que a atenção d@ educador@/pesquisador@ deve estar sempre voltada para as *conexões*: entre as pessoas, entre os grupos, entre os acontecimentos, entre as idéias. Aprendemos, ainda, a necessidade cada vez maior de, na prática e na teoria, desestabilizar as concepções que trabalham com o central e o periférico, como pólos opostos e excludentes. Aprendemos a necessidade de considerar sempre múltiplos centros, múltiplos contextos e múltiplas relações, que envolvem diferentes sujeitos, também eles policentrados.

*A partir das leituras, discussões, participação em atividades da comunidade, conversas individuais e em grupos, na comunidade, comecei a perceber os sentidos que os membros da comunidade constroem, a partir do seu dia a dia e de sua história. Comecei a entender que as diferenças culturais não se traduzem em "anormalidades" ou "deficiências". São simplesmente diferenças. Mesmo a questão da violência, tão presente na mídia e no imaginário das classes médias, no contato mais seguido, sentimos que não há nenhuma "ameaça" à nossa integridade pelo fato de irmos ou estarmos na comunidade. Circulamos tranquilamente e sempre fomos muito bem recebidas. Mudei também meu jeito de perceber a "favela": eles têm o mesmo direito que temos de morar, de encontrar seu espaço na cidade. Se não têm condições de morar "melhor", não é porque não queiram. Há toda uma situação sócio-econômica que os empurra para baixo e o esforço deles para mudar essa situação só é conhecido quando estamos em contato mais direto com eles. Tenho aprendido muito com eles. A participação na pesquisa tem mudado meu próprio jeito de me entender como pessoa, como aluna, como cidadã. Hoje sou uma pessoa muito mais desprovida de preconceitos; não que tenha tirado todos, mas já mudei bastante!*⁵³²

*Eu aprendi muito com o convívio com os moradores dessa comunidade. Percebi que o meu olhar e os meus valores mudaram em relação aos outros. Hoje, sou mais solidária, tenho mais respeito para com os outros e sei lidar melhor com as diferenças pessoais, sociais, políticas, culturais, enfim. É claro, que isto faz parte de um processo, que no começo causa um certo estranhamento entre os envolvidos, mas que através do convívio, da relação, vai se estabelecendo o respeito e a solidariedade. É abrir mão de certas verdades e certos valores para perceber as diferentes culturas existentes no espaço escolar, que não podem ser negligenciadas em detrimento de uma cultura padronizada e hegemônica, que é a cultura fabricada e reproduzida na escola.*⁵³³

⁵³² Diário de campo, Fernanda – 10nov2001.

⁵³³ Relatório de atividades, Fernanda – 12jul2002.

O principal desafio epistêmico para conseguir se abrir a perspectivas complexas de análise é perceber os diversos saberes como *sistemas abertos*, que se atravessam ou transversalizam, que se interconectam, produzindo emergências que ao mesmo tempo são causadas pela relação entre eles e os transformam, produzindo, por sua vez, outras conexões e possibilidades de relações. É a isso que Morin entende como a busca de uma *ecologia do pensamento*, isto é, o entendimento dos contextos múltiplos e complexos em que cada idéia apareceu e se desenvolveu.

Desse ponto de vista, para *pensarfazer* a educação intercultural, a noção de *entrelugar* opera como um espaço-tempo que pode instituir um campo de possibilidades no qual pessoas ou grupos com saberes, valores, papéis, redes de significações diversas podem vir a instituir contextos relacionais que não se produzem a partir de hierarquizações *a priori*. Nesses *entrelugares* pode tornar-se possível a dissolução de preconceitos e estereótipos e a produção de processos de subjetivação e constituição de identidades *des-subalternizadas*.

Essa oficina oportunizou a união efetiva do ensino – pesquisa – extensão e assim, a relação recíproca da teoria e da prática pedagógica. Aprendi e continuo aprendendo, efetivamente, o que é ser uma educadora popular; senti na pele as dificuldades existentes no dia-a-dia, mas consegui superar algumas dessas dificuldades, fazendo conexões da prática com a teoria, reelaborando-a e criando novos saberes, fazendo o papel de uma educadora-pesquisadora ou de uma pesquisadora envolvida com a comunidade e com as pessoas com que trabalha. Algumas teorias, que para mim eram totalmente desconectadas com a realidade, agora ganham sentido, e vejo a importância do ensino, principalmente na faculdade. Então, percebo que a construção do conhecimento se dá ao mesmo tempo em que se constitui o grupo e quando cada ator se descobre como um sujeito não só individual, mas social e que produz conhecimento.⁵³⁴

Tendo como ponto-de-partida a *intenção* do encontro, compreensão e convivência com o *diferente*, esse entendimento de intercultura exige a abertura que possibilita o respeito e a solidariedade. Ao mesmo tempo, sendo fruto da deliberação explícita dos grupos envolvidos, pode levá-los a uma nova *coesão interna* e redescoberta da *vantagem* e *prazer* de estar junto e agir em conjunto. O grupo que se mantém disposto a *aprender*, apesar das dificuldades e impasses, aos poucos vai

⁵³⁴ Relatório parcial, Fernanda – 07jul2003.

adquirindo a compreensão de que ter interesses comuns não significa ser absolutamente iguais em tudo, descobrindo-se que o próprio grupo não é um todo homogêneo e uniforme, um amálgama em que se diluem as especificidades e singularidades. Ele mesmo é múltiplo e pluricultural, e as próprias *diferenças* – deixando de ser entendidas como hierarquizações *a priori* – fazem crescer o seu potencial, por exigir continuamente a reflexão e a *tessitura* de outros *desfechos* para os impasses, que não são poucos.

Um desses desafios diz respeito à relação do Entrelaços com as escolas da região do Monte Cristo. O Programa não tem como condição que participantes estejam matriculad@s na escola formal, embora seja comum, a partir da participação nas oficinas, uma retomada dos *estudos*, muitas vezes buscando cursos supletivos, já que acaba sendo grande a defasagem idade-série. Nem sempre, no entanto, essa *volta à escola* é bem sucedida e embora haja uma *abertura* das direções das escolas para um trabalho conjunto com o Programa ainda não conseguimos dar conta desse desafio.⁵³⁵

O que está posto nas escolas é mais do que condenar condutas indisciplinadas. É ver, ler e entender a pluralidade de marcas de gênero, raça, etnia, classe, condição social que carregam os corpos dos alunos(as). Podemos condenar e expulsar alguns por serem indisciplinados e violentos, mas os corpos dos que ficam continuarão exigindo de nós um olhar profissional sobre suas marcas (Arroyo, 2004, p.126).

Qual o significado político dessas opções teóricas? Desestabilizar as verdades absolutas pode significar, logo de partida, negar as hierarquias dominantes, advogando e ao mesmo tempo conquistando a possibilidade de um outro ponto de vista, que não reivindica a alternância, no sentido de se colocar como dominante, agora, em oposição ao “antigo dominante”, agora dominado. Reivindica, antes, inventar a experiência da não-dominação como possibilidade concreta para a des-subalternização. Ou, como lembra Fleuri, “*o encontro com o outro, particularmente de outras culturas, favorece uma nova tomada de consciência de si e da própria realidade*”

⁵³⁵ Em novembro de 2005 fomos chamad@s pela Secretaria Estadual de Educação para uma reunião com diretor@s dessas escolas, que manifestaram o desejo de se organizar num *Fórum* que pudesse aproximar mais as escolas das Associações de Moradores e das comunidades das quais provêm @s estudantes.

social". De fato, "descobrir a relatividade da própria cultura abre caminho para o descentramento do ponto de vista" (2003).

O que pode mudar, nas decisões curriculares, ao pensar que não existe "a verdade", "a referência", como um dado, absoluto? Não se trata mais somente de um "repasso do conhecimento", como algo dado a priori, mas de uma contínua – embora nunca linear – construção do conhecimento, como novidade, como re-invenção, como possibilidade do que antes não era ou não parecia possível. Isso pede a busca de desconstrução de estruturas e referenciais pré-dados, deslocamento contínuo de limites, avanço constante das fronteiras, entendidas no sentido que Anzaldúa (1987) lhes dá: margens, entrelugares, espaço de interseção e de trocas, não de separações ou sínteses. Lugar de ambivalências, que possibilita, por isso, o contínuo fluxo de saberes e deslocamento de poderes.

Compreender a expressão destes olhares, a gravidades destes rostos, o simples modo de estar junto, de sentir e de pensar juntos, de chorar em comum as mesmas lágrimas, de sorrir o mesmo sorriso, compreender as mãos do único sobrevivente de uma matança colocadas como asas protetoras sobre as cabeças das filhas, compreender este rio infindável de vivos e mortos, este sangue perdido, esta esperança ganha, este silêncio de quem leva séculos protestando por respeito e justiça, *esta ira represada de quem finalmente se cansou de esperar*⁵³⁶ (Saramago, 1999, p.2).

Todas essas possibilidades de sensações, emoções e *vida*, manifestadas por Saramago a partir de fotos dos Chiapas feitas por Sebastião Salgado⁵³⁷ são encontradas em nossas vidas e nas vidas das pessoas da comunidade. Perceber isso, sendo capaz, ao mesmo tempo, de saber que cada um desses momentos é *um momento*, que cristaliza *uma possibilidade*, entre inúmeras outras que *ao mesmo tempo* estão dadas. A partir dessa percepção, compreender que a *interculturalidade*, como *movimento epistemológico-ético-político*, pode abrir possibilidades, inúmeras, de definir um outro lugar para a escola em nossa sociedade de classes, em tempos de neoliberalismo. A partir da perspectiva da *modernidadecolonialidade* estar atent@s às

⁵³⁶ *Grifos meus.*

⁵³⁷ Sebastião Ribeiro Salgado nasceu em Aimorés (MG), em 1944. Doutor em Economia, dedicou-se à fotografia. Percorrendo o mundo com sua máquina fotográfica, define sua arte como "o trabalho de um contador de histórias". Cf. www.unicef.org/brazil/sebastiao.htm. Ver também Brandão, 2002, p.31ss.

brechas e entrelugares da emergência de histórias, culturas e processos de subjetivação continuamente silenciados e excluídos. Introduzir essas questões nos conteúdos, nas metodologias, mas principalmente nas *relações educativas*.

“Foi me confrontando com o diferente de mim que descobri mais facilmente a minha própria identidade” (Freire & Faundez, 1985, p.22). Assim, um grande desafio é perceber que o *diferente* não está lá fora, em outro país. Aqui mesmo, continua e cotidianamente são *produzidas* diferenças de gênero, classe, raça, etnia, geração e tantas outras mais. Entender que essas diferenças, não são *dadas* ou *naturais*, mas produzidas *relacionalmente*, podendo, assim, sempre, ser *ressignificadas*. Em segundo lugar, perceber que também a *identidade* é relacional e produzida, não precisando, por isso, ser essencializada ou cristalizada. “As culturas, as expressões culturais não são melhores nem piores, são diferentes entre elas. Como nós, por outro lado, a cultura não é, está sendo” (Freire & Faundez, 1985, p.25).

Não se apropriar das práticas, linguagens e histórias do outro numa relação de *mistura*. O *encontroconfronto* com o diferente, como afirmava Beleni Grando no dia da defesa de sua tese, “faz o bororo ser mais bororo, é um processo quase que antropofágico”.⁵³⁸ Na mesma ocasião, Ana Gomes falava em “pensar a intercultura a partir das convergências: o que funciona como elemento que permite a aproximação, a criação de vínculos?”

Desse modo, como a estamos entendendo e construindo no âmbito do Programa Entrelaços do Saber, a *interculturalidade* vem se colocando como um *duplo movimento* de distinções e convergências. A cada momento nos damos conta⁵³⁹ das semelhanças e divergências entre critérios de valoração, perspectivas, interesses, códigos de decifração das diversas pessoas e grupos que participam do Programa. E esse espectro é cada vez mais amplo, com o crescimento do número de instituições que passam a atuar em parceria – cada uma com toda sua gama de disposições,

⁵³⁸ CED-UFSC, 25mar2004.

⁵³⁹ E há cada vez mais um esforço *consciente* para isso.

disponibilidades e interesses – e com o aumento do número de participantes de cada atividade/projeto.

Ao mesmo tempo, essa *disposição* intercultural vem se colocando como *um permanente desafio* de não nos relacionarmos com as comunidades de periferia como *o outro a ser estudado ou a ser ensinado*, mas de *entretecer* relações de *reciprocidade*,⁵⁴⁰ em que sabemos o que queremos ao mesmo tempo em que nos abrimos para também saber (e considerar *importante*) o que *querem* as pessoas das comunidades; em que, o tempo todo, *aprendemos*, ao mesmo tempo em que ensinamos; em que ousamos nos colocar nos *entrelugares*, de *pensar a partir das margens*, como Gloria Anzaldúa as entende: não como separação, mas como ambivalência, "*o local onde uma nova consciência, uma gnose liminar, emerge da repressão acarretada pela missão civilizadora*", "*um espaço a ser conquistado*" (Mignolo, 2003, p.404), ou melhor, um outro *espaçotempo* a ser *produzido*, *produzindo-nos*, também, como *outr@s*.

*E isso eu acho que o Programa está conseguindo cumprir. Ele está chamando a atenção. O pessoal tem dado respaldo, tem reconhecido a legitimidade do Programa. Ele tem ajudado a quebrar com aquela idéia da impossibilidade de a universidade fazer um trabalho socialmente válido.*⁵⁴¹

⁵⁴⁰ Arroyo fala na necessidade de "*propiciar convívios múltiplos*" ou se abrir "*novos tempos e espaços para os convívios*" (2004, p.326).

⁵⁴¹ Canella, entrevista à autora, 12dez2004.



Abrindo espaços para a desconstrução de subalternidades na educação.

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. ⁵⁴²

O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto. ⁵⁴³

Mergulhados em situações e relações que *produzem* múltiplas subalternizações, o fato de terem *participado* do Movimento Sem Teto, ao mesmo tempo em que *garantiu*⁵⁴⁴ a conquista da casa, não trouxe automaticamente nenhuma mudança de *consciência*, nem os deixou livres do assédio de grupos de tráfico que se multiplicam por toda a periferia. O mesmo ocorre com a participação em atividades do Programa. Mas, se por um lado a simples participação não significa nenhuma *garantia* de mudança, tem trazido inúmeras oportunidades que parecem mostrar *indícios* de possibilidades de *desconstrução de subalternidades*.

⁵⁴² Clarice Lispector (1920-1977) (Felicidade clandestina).

⁵⁴³ Boaventura de Souza Santos (2002, p.81).

⁵⁴⁴ Até que ponto é possível falar em *garantia* quando alguns, que não seguiram as *regras*, perderam o direito a ela antes de se completarem os primeiros cinco anos da ocupação? Outr@s foram obrigad@s a sair da comunidade pelo envolvimento com grupos de tráfico, ou por estarem fugindo deles... (Cf. cap. III, 1).

No decorrer do primeiro semestre de 2003, mantivemos uma conversa *on line* com @s participantes do Programa. Nesse processo fomos nos dando conta que “o que liga todas as atividades que estamos desenvolvendo na Nova Esperança é o que estamos chamando de desconstrução das subalternidades. O que isso significa?”.

Na reunião de avaliação do semestre, analisando o conjunto das reflexões, percebemos que os significados atribuídos à *desconstrução de subalternidades* passavam, em primeiro lugar, pela própria relação entre o grupo de bolsistas: constituído por pessoas diferentes, com contribuições distintas, sem que isso estabelecesse qualquer tipo de hierarquização ou subalternização.

*A primeira coisa é olharmos para nós, bolsistas, de diversos cursos, várias áreas de conhecimento. Ninguém sabe tudo, tod@s sabem alguma coisa. Aprendemos e ensinamos o tempo todo. Penso que devemos ser humildes quando alguém nos ensina algo que não sabemos, e também ir atrás de nossos objetivos, pesquisar, não ficar esperando alguém para nos dar uma resposta.*⁵⁴⁵

Passou, em seguida, por nossa relação com a comunidade: apesar do *vício* acadêmico de *estarmos sempre demasiado cert@s de nossas certezas*, percebemos que aprendemos muito nessas *idas e vindas*, e vamos estabelecendo – com tod@s e entre tod@s @as participantes do Programa, uma relação de confiança e respeito mútuo.

*O mais importante pra mim foi perceber tudo o que aprendi e continuo aprendendo com as pessoas da comunidade.*⁵⁴⁶

*É interessante perceber que com o contato quase diário com as pessoas da Nova Esperança a confiança e o respeito mútuo vão sendo conquistados. É um trabalho de formiguinha, tudo aos pouquinhos. Em pequenas atitudes diárias – um sorriso, o jeito de olhar, a confiança, o abraço, o convite pra entrar na casa das pessoas – percebemos como nosso trabalho e presença é importante.*⁵⁴⁷

Confiança e respeito que não significam aceitar tudo, mas ir para o confronto sabendo que a divergência de opiniões não significa desrespeito pelo outro. Ao contrário: aprendemos que as *diferenças* – entre nós, entre nós e as pessoas da comunidade, e entre as pessoas da comunidade – enriquecem a relação e constroem

⁵⁴⁵ Tábatta – maio 2003.

⁵⁴⁶ Rosa – maio 2003.

⁵⁴⁷ Fê Ortiga – junho 2003. Fernanda Ortiga Martins, fisioterapeuta, foi bolsista do Programa entre 2002 e 2003.

novos saberes quando a *disputa* significa reciprocidade e respeito mútuo, e não discriminação e subalternização e que a *ambivalência* é inerente aos *contextos relacionais* em que nos movemos.

*Esse termo me incomoda muito! Penso que ao mesmo tempo temos ações que subalternizam e outras que não subalternizam. Me incomoda esse tema porque percebo que na relação na Nova Esperança, muitas vezes, para que as coisas se concretizem, acabo tendo que me envolver na busca de coisas práticas. Aí me pergunto: por que não deixo a comunidade fazer isso? Ao mesmo tempo, tantas vezes já sofri desgastes por falta de abertura de espaços que sinto que tenho que estar com eles. E como falar em subalternização quando eles vêm para o embate conosco de igual pra igual e crescemos juntos?*⁵⁴⁸

Passou, ainda, por nossa relação conosco mesm@s e com o mundo à nossa volta: entender que não sabemos e não podemos tudo, mas sabemos e podemos muito e temos a possibilidade de saber e poder muito mais, junt@s. Parar de *olhar o mundo da janela* e nos envolvermos, assumirmos responsabilidades, *cuidado*, pelo futuro do mundo. Aprendemos que o que fazemos – ou deixamos de fazer – não é indiferente para os rumos que toma a humanidade.

*Pra mim essa desconstrução da subalternidade acontece em cada relação de troca entre as pessoas (da comunidade e as demais) que participam dos projetos. Parei de olhar as pessoas só da minha janela e passei a prestar atenção nos seus sonhos, saber de suas conquistas. Pude lembrar de minha própria luta pra entrar na faculdade, sem recursos, trazendo a marca do preconceito racial sobre minhas costas. Lembrar disso com gosto de conquista é desconstruir subalternidade.*⁵⁴⁹

Tocou, enfim, um aspecto sobre o qual temos que conversar muito mais: nossa sociedade é fruto de uma construção histórica que vem sistematicamente discriminando, subalternizando, excluindo. E não é porque nós – ou as pessoas da comunidade – nos damos conta disso, que a situação muda. Ao contrário: mudanças culturais são lentas, e o fato de as pessoas da comunidade perceberem que são capazes, que podem e devem conquistar seu espaço de cidadania, não faz com que a sociedade mude seu olhar com relação a elas. Não significa que vão passar a chegar numa loja, numa empresa, ou num órgão público e deixar imediatamente de serem vist@s como membros das *classes perigosas*.

⁵⁴⁸ Ivone – junho 2003.

⁵⁴⁹ Flávia – junho 2003.

Mas o *simples* fato delas se perceberem capazes, se sentirem *consideradas*, desconstrói, sim, subalternidades. Em outros textos já tive oportunidade de relatar mudanças percebidas no modo de olhar, de falar, de se comportar e até na postura corporal de pessoas da comunidade a partir de uma elevação da auto-estima e uma nova percepção de si e do seu grupo, observadas no decorrer do tempo de contato nas atividades do Programa. Um exemplo que volta sempre à memória é o do *Cláudio*. Escrevi em 2001:

Quando percebi o vulto, ereto e de passos firmes, vindo em minha direção, ergui os olhos dos documentos que estava assinando e deparei com o *Cláudio*. Imediatamente tudo o que foi vivido nestes anos de convívio apresentou-se à minha memória, como num filme. Lembrei-me da figura arredia, sempre meio jogada, que nos espiava de soslaio e, mesmo interpelado, nunca olhava de frente. Ombros encurvados, olhos como que esbugalhados, voz quase que inaudível. Veio-me, logo em seguida, à memória, o pai preocupado que nos procurou para ver se ajudávamos a fazer um abaixo-assinado para conseguir o espaço do BIG,⁵⁵⁰ em frente à comunidade, para construir uma quadra de esportes, para tirar as crianças da rua. Voltei às anotações do Diário de Campo, no dia doze de agosto de 2000, primeira vez que ele nos convidou para entrar em sua casa. Nesse dia, um sábado frio, mas ensolarado, ele estava com os filhos em frente da casa, onde alguns outros adolescentes também aproveitavam o calorzinho do sol de inverno. Eles nos cumprimentaram e logo ele nos convidou a entrar. Sua mulher estava trabalhando. Ela é margarida e trabalha ali nos arredores da Alfândega⁵⁵¹ toda manhã.

Começou tratando conosco da questão da quadra de esportes no terreno do BIG. Explicou que estava na perícia, por três meses, por ter ficado internado para desintoxicação, então tinha tempo para passar o abaixo-assinado na comunidade. Perguntamos por que, mesmo, ele tinha ficado internado. E ele explicou que era por causa de bebida e cocaína. Trabalha na COMCAP e estava designado para o Morro da Caixa.⁵⁵² Envolveu-se com o pessoal do tráfico e já estava carregando até coca na luva. O chefe do setor em que ele trabalha e a assistente social lhe ofereceram para ir para São Pedro de Alcântara, numa clínica de recuperação, e ele aceitou. Explicou-nos que era viciado desde os doze anos – está com trinta e sete! Ele quer de fato investir em poder ajudar a rapaziada da comunidade “*a não entrar – ou a sair dessa*”. Os filhos são uma graça. Tem uma filha de dezoito anos, Gisele, que fica com a mãe dele. Saímos dali emocionadas com a sinceridade com que nos falou de sua história e sua disposição de não voltar às drogas. Fumando, ele sorriu, murmurando entre dentes: “*só o cigarro ainda não consigo deixar*”.

Agora, aí estava ele, sem se incomodar por atravessar todos os corredores do Centro de Ciências da Educação com seu uniforme verde da COMCAP. Sorridente, confiante, passou por alun@s e professor@s e chegou à sala da Direção de Ensino. Seu corpo estampava a história de sua mudança. A comunidade teve eleição para a Associação de Moradores no domingo passado e ele foi eleito presidente. Lembrei-me de Maffesoli: “*Deixar ver. Fazer pensar*” (1996, p.10).

⁵⁵⁰ Trata-se do Hipermercado BIG, situado próximo à Comunidade, à beira da Via Expressa, onde, nos fundos do estacionamento, se situa a grande área desocupada, desejada pela comunidade para área de lazer. Ali é que, durante dois anos, estiveram os barracões que abrigaram os moradores da Via Expressa que foram removidos para apartamentos do Projeto Bom Abrigo.

⁵⁵¹ Largo da Alfândega, centro de Florianópolis.

⁵⁵² Ou Montserrat, na região central da Ilha.

“Coisas que realçam, valorizam ou, segundo um termo que aprecio, ‘epifanizam’⁵⁵³ o real” (1996, p.11). Acontecimentos que rompem ou que irrompem no cotidiano, quebrando a rotina – ou quase se tornando rotina. Rotina que estampa a contradição do cotidiano – não apenas o del@s, também o nosso. Que torna visível o entre-lugar, híbrido, ambivalente, no qual permanentemente circulamos e a partir do qual falamos.

Então, outros fatos e histórias, sem *happy end* passeiam teimosa e sofridamente diante de mim (ou dentro de mim, grudados que ficaram, também, à minha história, à minha carne): histórias de prisões e mortes. Histórias tristes, trágicas, que permearam também, nestes anos, o cotidiano da comunidade. Mas o que tudo isso, afinal, tem a ver com pesquisa em educação e com formação de educador@s? Por que insistentemente volto a esse assunto e nunca o dou por esgotado? (2001d, p.3).

Perceber que subalternidades são *desconstruídas* e eles se *sentem capazes* não significa ignorar as limitações e os impasses que tod@s continuam a viver, mas entender que se não há nenhuma *garantia, de fato todas as possibilidades estão em aberto*. No tempo em que estava na coordenação da Associação de Moradores, em inúmeras ocasiões, *Cláudio* teve com outras pessoas da comunidade, algumas vezes, relações autoritárias e de exclusão.⁵⁵⁴ Por exemplo, num dia em que jovens da comunidade que precisavam imprimir um trabalho para entregar na escola tentaram usar a impressora *sem autorização*, ele a retirou da sala de informática, *guardando-a* em sua casa. Várias reuniões e conversas foram necessárias para ele se convencer de que a impressora era da comunidade e pela comunidade tinha que ser usada...

Por outro lado, tendo conseguido com muito esforço adquirir um carro – que, como se comenta na comunidade, *pode até ser chamado maestro, de tanto que dá ‘concerto’* – mostra-se sempre disponível para socorrer alguém que precise ir a um médico ou carregar uma compra – ou até levar um dos grupos para alguma atividade, mesmo que para isso tenha que fazer duas ou três viagens! – Com muito empenho, terminou o supletivo do Ensino Médio e agora está no pré-vestibular comunitário, cuja existência, aliás, deve muito à sua insistência, enquanto participante do Conselho de Associações de Moradores do Monte Cristo (CAMOCRIS).

⁵⁵³ Gilbert Durand, um dos fundadores do Centro de Pesquisa do imaginário, especifica três modos de relação entre significante e significado: Equivalência, Tradução e Epifania. Nesta última, há uma correspondência biunívoca entre os dois, um simbolizando o outro (1988, p. 21).

⁵⁵⁴ Isso parece ter se agravado quando foi convidado a ser candidato a vereador. Mas para que isso pudesse ser afirmado precisaria ser melhor analisado, o que não cabe nos limites deste estudo.

Há um tempo atrás conseguiu começar um curso técnico em enfermagem. Sua disposição era de capacitar-se ao máximo para *“trabalhar com essa juventude”*, ansioso por ajudá-l@s a perceber o quanto o envolvimento com as drogas é perigoso, disposto a tudo para que *“el@s não tenham que fazer o caminho”* que ele próprio fez. Problemas de saúde, no entanto, e mais o fato de ter que ser *“pai e mãe”* da filha de quinze anos e do filho de treze depois que a mulher saiu de casa, obrigaram-no a alterar seus planos, sem desistir do seu objetivo principal: ajudar @s própri@s filhos e outr@s jovens da comunidade a ficarem longe das drogas.



Outra *figura* que chama a atenção é a *Ana*.

Um dos aspectos que mudou na comunidade é a participação e o protagonismo assumido por algumas das figuras da rua dos fundos, às quais anteriormente nunca tínhamos prestado muita atenção. A rua dos fundos dá para o barranco dos prédios do Panorama. Numa das casas do meio da rua mora a *Ana*. Muito magra, nunca aparece sem estar impecavelmente arrumada, assumindo sua negritude com cabelos cuidadosamente trançados e adornados. O mesmo acontece com suas filhas, duas negras belíssimas. Participando do grupo da cerâmica, tornou-se muito próxima de nós. Foi por essa proximidade que conhecemos uma *outra Ana*. Folheávamos álbuns de fotografia – muitos, para os padrões comuns na comunidade, onde algumas pessoas nos pediram, quando fotografávamos as oficinas, para fazer uma foto das crianças, ou uma foto da família

inteira, porque não tinham nenhuma. Reparamos que havia muitas fotos cortadas – ou recortadas. As filhas comentaram: *“é a mãe que se corta, ela não gosta de aparecer em foto”*. Perguntando-lhe o porquê, primeiro ela disse que era porque não estava bem. Até bem pouco tempo atrás, antes de aparecer uma úlcera gástrica, ela bebia, com uma certa frequência, *“quase até cair”*. Depois, meio entre dentes, murmurou: *“não quero que ninguém fique com a minha cara!”* Diante da nossa surpresa explicou que quando ela era criança, a madrinha tirava muitas fotos dela. Depois, um dia, se desentenderam, e a madrinha levou uma foto dela para *“fazer um trabalho”* no cemitério! Então muita coisa começou a dar errado na vida dela, e ela jurou que nunca mais ia aparecer em foto. Mas, justamente pela ausência, sua presença fica escancarada nas fotos (Azibeiro, 2002b, p.5).



Pelo protagonismo que assumiu, tornando-se *ceramista* e monitora dos grupos de cerâmica, outras vezes já me referi a ela:

Quando entramos em sua casa, alguns dias após a visita ao ateliê da Eli Heil,⁵⁵⁵ parecia que, de uma semana para outra, a sala tinha crescido, se aberto, se iluminado. A própria Ana estava também transformada: sorridente, confiante. No final de 1999, quando passamos de casa em casa para decidir com as pessoas da comunidade que atividades o projeto Entrelaços do Saber iria passar a desenvolver, ela foi uma das que solicitou a realização de Oficinas de Cerâmica. Desde então não deixou mais de participar. Tem feito uso do álcool cada vez com menor frequência. Já está tendo encomendas de peças de cerâmica, além de já ter possibilidade de começar a ensinar outras pessoas da comunidade que não participam das Oficinas e manifestam desejo de ter uma iniciação. Na Semana Santa desse ano, fomos com o grupo da Cerâmica visitar o ateliê de uma artista plástica de Florianópolis, Eli Heil. Quando soube que Eli nunca havia estudado artes, que não tinha sido artista desde criança, que não se importava se as pessoas achavam feio ou bonito o que ela fazia, parece que começou a acreditar na possibilidade, que até então era como que um sonho distante, dela própria ser uma artista. E isso a fez como que desabrochar. Vendo Eli, ela se encorajou, deixou de achar feio o que fazia, acreditou mais em sua própria capacidade.



Começou a valorizar seu próprio saber, mudando inclusive sua casa. A estante com as peças de cerâmica que produzia saiu do canto do quarto em que se achava escondida e ganhou o espaço central da sala. A televisão, que antes era o centro da sala, foi para um canto. Toda a casa ganhou brilho, através de lustres que ela mesma fez, recortando garrafas de refrigerante. Não que suas 'condições materiais de existência' tenham sofrido grande transformação: ela continua às vezes tendo que fazer um foguinho no

quintal para cozinhar, porque não sobra dinheiro para comprar gás; o ex-marido, aquele mesmo que a espancou tantas vezes, continua abrigado num cubículo nos fundos da casa, recolhido por ela e pelos filhos por estar com câncer, em fase terminal e, literalmente, "não ter onde cair morto". Mas o sonho voltou novamente a ter lugar em seu cotidiano sofrido (2003b, p.88-90).

Nos últimos dois anos muita coisa boa e ruim continuou acontecendo em sua vida. Numa ocasião em que brigou com o filho, tentou o suicídio, jogando-se debaixo de um carro na Via Expressa. Não cansa de falar o quanto se arrepende disso.



⁵⁵⁵ Artista plástica catarinense, nascida em 1929, na Barra do Aririú, município de Palhoça, radicada desde os sete anos de idade em Florianópolis. Começou a pintar em 1962, após uma grave enfermidade. Define a sua arte como "a expulsão de seres contidos, doloridos, em grandes quantidades, num parto colorido" (Heil, 2000, p. 17).

- Fotos de trabalhos da Ana feitas por Nadir Azibeiro em agosto 2004.

*Nas aulas de informática participava a mãe de um jovem que numa hora em que se encontrava num total estado de embriaguez queimou todas as roupas do filho; dias depois essa mesma mãe tentava o suicídio.*⁵⁵⁶

Por outro lado, a aposentadoria recebida pelo ex-marido foi revista pelo INSS, e com a *diferença* recebida tornou-se possível a troca do telhado da casa, que se encontrava em situação bastante precária. Um forno de cerâmica foi construído, também, em sua casa, e agora a queima das peças não precisa mais ser feita no ateliê do CEART. Suas peças ganham cada vez mais qualidade e *estilo*. As mudanças, estampadas em seu corpo e em sua casa tornam-se perceptíveis para tod@s @s participantes do Programa:⁵⁵⁷

*Uma das participantes da oficina destacou-se dentre todos pela capacidade de produção e força expressiva. Sua vida cheia de dificuldades e sofrimentos de moradora da periferia foi traduzida numa profusão de formas humanas, animais, jarros, potes e formas visualizadas em sonhos noturnos, sendo estas as de maior carga expressiva. Percebe-se nela plena satisfação no que aprendeu e produziu. Isso se traduz na aparente melhora de sua auto-estima e num novo posicionamento perante a família, a comunidade e o mundo.*⁵⁵⁸

Outra figura que impressiona, embora toda a carga que carrega sozinha ainda não tenha permitido um verdadeiro *desabrochar*, o que para ela significa "*poder aprender a ler, poder deixar de ter de trabalhar todo dia, a semana inteira, para ter mais tempo para participar das atividades da comunidade,*" é dona Maria Santa. Em conversa sobre a história da ocupação, no início de 2004, ela comentava:

Trabalhei por um bom tempo na roça, me criei na roça... Quando casei morava em Bom Retiro, mas chegou um tempo que a gente não tinha condições nem pra comer. Então vim pra casa de uns parentes em Forquilha. Mas era difícil ficar lá, né... porque eles também não tinham recursos.

Então "*um tal de Pedro (que no fim não ocupou porque descobriram que ele já tinha uma casa)*"⁵⁵⁹ a chamou para participar das reuniões no CAPROM. Ela e mais dois irmãos participaram da ocupação. Eles bebiam demais. Ela tinha que *garantir* a

⁵⁵⁶ Giovani – 15dez2003. Ele foi o único bolsista que registrou o fato, que muito o impressionou. Vale notar que, meses depois, num momento de depressão, ele também tentou por fim à vida. Do mesmo modo que a Ana, no entanto, conseguiu retomar sua vida, concluindo seu curso e atuando agora como professor de História em escolas públicas de periferia. Durante dois anos atuou no pré-vestibular comunitário.

⁵⁵⁷ O que não evita que muitas vezes nos ligue, desestabilizada por grandes e pequenas *tragédias*: tiroteios entre gangues, desavenças entre morador@s da comunidade, *vontade* de fazer alguma coisa para a qual não encontra a princípio caminho.

⁵⁵⁸ Relatório, bolsista de extensão, Mel – 07dez2003. Melissa Imai Ficht Garcia, acadêmica do curso de Artes Plásticas, foi bolsista do Programa entre 2002 e 2003.

⁵⁵⁹ Anotações de campo da autora, 10set2002.

casa dela e mais a deles, que acabaram perdendo e hoje um deles continua morando com ela. O outro já morreu. Ela começou a participar das oficinas de cerâmica e, no dizer de uma das monitoras, “encostava a barriga na bancada e era a própria ceramista”.⁵⁶⁰ Mas o ritmo de trabalho e a sobrecarga de cuidar dos irmãos e ajudar no sustento mesmo dos filhos e netos que não moram com ela acabam não lhe dando possibilidade de fazer o que sempre continua desejando:

Eu só sei fazer o meu nome, mas o que é de letra eu conheço tudinho, só o que falta pra mim é juntar os nome, juntar as letras pra formar a frase.... Eu bem que queria estudar... mas a gente trabalha muito, desde que eu vim pra cá eu comecei trabalhando, não tem condições, tem que trabalhar... Tinha na nossa área uma pessoa que já morreu, que dava aula pra nós... mas eu me viro bem, conheço os nomes dos ônibus, nunca me perdi.⁵⁶¹

Mesmo com toda essa carga, sua figura passa sempre grande confiança e tranqüilidade. “Eu sempre dei conta de tudo e se Deus quiser vou continuar assim”.

Ivana e Regina também assumem, em momentos diversos da história da comunidade, papéis de destaque na *garantia* da articulação e possibilidade de participação de pessoas de todos os *cantos* da comunidade em atividades gerais. *Regina* foi figura importante em todo o processo de ocupação e mutirão. *Ivana* mudou-se para a comunidade cinco anos após a inauguração, mas por seu jeito de ser e pela localização de sua casa logo se tornou uma figura de referência e articulação – *relações públicas* da comunidade. Agora, as duas acompanham a organização do primeiro grupo de *bombeiros mirins*.⁵⁶²

A *galeria* de mulheres da comunidade que chamam a atenção e dão mostras de como, nas tramas do dia-a-dia, o tempo todo *desconstróem subalternidades* é bem grande. Outros exemplos são Bete e dona Vilma. Donas de casa, a primeira trabalhando como empregada doméstica, lutando sozinha para dar o melhor para o filho e a filha. A segunda, também trabalhando a vida toda em serviços gerais, *segurando* o marido, três filhos e uma filha – e, mais, a nora, mãe adolescente de

⁵⁶⁰ Anotações de campo da autora, 20out2003.

⁵⁶¹ Canella – Mães entrevistadas, 2001.

⁵⁶² Também com *altos e baixos*, como comentado anteriormente.

duas filhas pequenas. Quando, em agosto de 2000, passamos pelas casas, anotei no Diário de Campo: "*dona Vilma acha que não tem jeito para nada*". As duas, a princípio com muito medo, cada uma sentindo-se "*incapaz de dar conta de tudo o que isso exige*", assumiram a coordenação da Associação de Moradores, conseguindo não apenas manter a Comunidade mais integrada, mas abrir espaço para todos se sentirem mais *úteis e necessários*.

Não se sentindo na obrigação de *dar conta de tudo* sozinhas,⁵⁶³ conseguiram constituir um verdadeiro jeito *colegiado* de administrar a comunidade, dando oportunidade para que cada grupo assumisse a responsabilidade pela sua própria gestão. Além disso, conseguiram o que declararam como "*programa*" na primeira entrevista à assessoria de imprensa da UDESC por ocasião da sua eleição:

*As mulheres, desde o início da ocupação, é que construíram as casas da Nova Esperança. Todas continuam pegando firme. Entre nossas metas está a continuação dos cursos e a construção de uma casa comunitária.*⁵⁶⁴

Mães de adolescentes que o tempo todo corriam o risco de também se ver enredad@s nas malhas dos grupos de tráfico que disputam o controle de toda a região apostaram *todas as fichas* na organização do grupo de jovens – o *grupo do rappel* – aquele que no início se autodenominou *Comunidade Ação Radical*. A constituição desse grupo foi um *parto* longo e sofrido. Para começar, contávamos com a boa vontade de alguns voluntários, um bombeiro e dois ex-bandeirantes,⁵⁶⁵ que usavam seus próprios equipamentos para o que foi se constituindo como um *curso de capacitação de guias de turismo ecológico* que de fato não continuou como *curso*, mas se tornou o embrião do primeiro grupo de Bombeiro Juvenil.

⁵⁶³ Questões relacionadas aos *papéis de gênero* mereceriam análise mais aprofundada – que ultrapassa as possibilidades deste trabalho: embora a *chapa* tenha sido composta apenas por mulheres, as *representações externas* da comunidade – no âmbito do CAMOCRIS, entidade que articula as Associações de Moradores da região do Monte Cristo, e do Conselho de Saúde, continuaram a ser assumidas por homens, *delegados* para essa função pela diretoria da Associação.

⁵⁶⁴ Depoimento a Ana Cláudia Menezes, então assessora de imprensa da FAED-UDESC, 10dez2003.

⁵⁶⁵ Havia também **uma** ex-bandeirante que, em conversa conosco em novembro de 2005 declarou que *foi excluída pelos meninos*, aqueles voluntários que ajudaram a formar o grupo. Como lhe pedissemos que explicasse, acrescentou: "*eles 'esqueciam' de me avisar das atividades*". Ela, por sua vez, acabou se envolvendo com o *movimento estudantil* e se afastando das atividades do Programa. Esse fato *escancara* essa outra ambivalência *constitutiva* do Entrelaços: nosso enfrentamento das *questões de gênero* é ainda muito embrionário.

No campo das ações dirigidas à juventude, tanto implementadas por programas de *responsabilidade social* de empresas e ong's, quanto diretamente ao que se refere às políticas públicas, tem-se considerado as atividades culturais, artísticas e esportivas não apenas como "*complementares* à formação e à *ampliação do acervo de informações*", mas como uma exigência do "*direito à cidadania com repercussões múltiplas*", contribuindo para o "desenvolvimento de valores positivos e para um *reencantamento da vida*, que pode trazer benefícios não somente aos jovens, mas à sociedade em geral".⁵⁶⁶

Desde o início a própria Comunidade sempre desejou e considerou importantes essas atividades "*culturais, artísticas e esportivas*". Sua implementação, porém, no âmbito do Programa, depende muito mais do que de seu *oferecimento*, pela universidade, ou da *boa vontade* d@s jovens em delas participar. Uma das grandes dificuldades com que logo nos deparamos foi o custo do transporte, como de resto já foi verificado, também, por pesquisador@s em outras localidades no Brasil e América Latina, de acordo com o atestado por Castro:

Um achado comum sobre o cotidiano de jovens que vivem em bairros de setores populares é o caráter rotineiro de suas vidas, inclusive quanto às atividades de lazer, quer por carências quanto a equipamentos em suas comunidades, quer por dificuldades de acesso aos equipamentos concentrados em bairros de classe média e alta, inclusive por não terem meios econômicos que lhes garantam o uso de bens culturais urbanos. Mesmo aquelas atividades promovidas em áreas públicas não são facilmente freqüentadas. O custo do transporte é, para esses jovens, um entre vários outros impedimentos (Castro *et alii*, 2001, p.20).

Além disso, como ressaltado a seguir no mesmo relatório:

Não somente haveria demarcações de classe no acesso a bens culturais como também ocorreria a construção de um imaginário social, pelo qual se considerariam algumas expressões culturais como algo das elites, o que teria raízes históricas e seria legitimado por uma educação diferenciada quanto a hábitos, por exemplo, ida a bibliotecas, centros culturais e teatros seriam atividades que não fariam parte do horizonte cultural oferecido aos pobres (Castro *et alii*, 2001, p.20).

Por esse motivo é que, quando, no âmbito do Programa, optamos por trabalhar com base na *opção política pela desconstrução de subalternidades*, uma das primeiras

⁵⁶⁶ Ver Declaração de Lisboa sobre Políticas e Programas de Juventude (1998); Resoluções do Fórum Mundial da Juventude (1998); Declaração Final do encontro sobre melhores práticas em projetos com jovens do Cone Sul (1999); In: Castro *et alii*, 2001. Cf. também o site <http://www.icidadania.org.br/>.

preocupações foi a possibilidade de acesso, não somente de jovens, mas também de crianças e adultos da comunidade à universidade e a outros espaços da cidade. Assim, já em 2001 algumas atividades começaram a ser desenvolvidas em salas, laboratórios e ateliês da universidade. Isso pode parecer muito pouco, mas faz uma diferença enorme em termos de *abertura de horizontes e elevação da auto-estima*.⁵⁶⁷

A participação em outros espaços da cidade dá lugar a uma ampliação de experiências, alargamento de horizontes, que faz com que deixem de achar que a única possibilidade para el@s seja "*ser servente de pedreiro, carregar e descarregar caminhão ou, se quiser sair dessa miséria, aceitar a chamada de um dos donos*". "*Na grande cidade, há cidadãos que podem utilizar a metrópole toda e os que, por falta de meios, não podem se locomover*" (Santos [Milton], 1987, p.112).

Por isso foi bastante significativo para o crescimento do Programa e da comunidade o fato de a universidade começar a disponibilizar o transporte das pessoas da comunidade para essas atividades,⁵⁶⁸ mesmo se manifestando, aí também, contradições e ambivalências. Uma delas, que logo nos chamou a atenção, foi o fato do custo do transporte ser mais elevado quando pago pela universidade. Além disso, quando conseguíamos recursos, com alguma das empresas parceiras, para contratarmos diretamente o transporte, acabávamos tendo muito maior possibilidade de *controle* sobre os horários e a assiduidade dos motoristas. Quando o transporte era feito com veículos da universidade, com frequência, em feriados ou período de férias acabávamos enfrentando problemas.

⁵⁶⁷ Ver a esse respeito Azibeiro, 2000; Perassa, 2005. Cf. ainda Pitta, 2005, que analisa os percursos de jovens da comunidade, deixando emergir "*os mundos que eles inventam no mundo em que a gente está*", como observou a prof^a Ana Maria H. Preve (FAED-UDESC), integrante da banca de defesa do TCC (06dez2005).

⁵⁶⁸ Por esse mesmo motivo foi *paralisante* a *vetação* desse transporte em novembro de 2005, causado por um incidente com a *van* da universidade que tinha ido à comunidade com a acadêmica Rosi Meire Silva, estagiária de Artes Cênicas. Estacionada em frente à comunidade, a *van* foi atingida por um tiro na porta. O tiro foi disparado por um garoto de 16 anos que, segundo a própria comunidade "*não bate bem e ninguém consegue controlar*". Na mesma noite do incidente ele nos ligou pedindo desculpas e dizendo que "*só estava experimentando a arma que tinha chegado nas mãos dele e não queria atrapalhar ninguém*".

Além disso, *garantir* o transporte, para a universidade e outros órgãos públicos, significa contratar os serviços de uma empresa, disponibilizando um ônibus, um micro-ônibus ou uma *van*, dependendo do tamanho do grupo. Quando os grupos são



menores, e as distâncias mais curtas, seria muito mais barata a utilização do transporte coletivo. No entanto, conseguir recursos para a compra de passes ou a carga dos cartões⁵⁶⁹ acaba sendo bem mais difícil. Ao mesmo tempo, acabamos por saber que algumas famílias estavam usando para outras finalidades, e para outras pessoas da família,

os cartões recarregados para suas filhas e filhos freqüentarem as oficinas ou atividades do Programa. Houve também casos de jovens ou mães que passaram a *pedir* dinheiro para as passagens sempre que precisavam ir ao centro, retomando aquela relação de carência-assistência que sempre procuramos evitar.

Em muitos momentos, durante este processo de pesquisa, no entanto, vimos bem de perto como a experiência de dominar os espaços da cidade, saber se virar neles pode trazer um crescimento da auto-estima, uma experiência de se perceber capaz!

Para as classes populares, a cidade representa um livro de espaços, onde na busca de sua sobrevivência, a metrópole, os espaços públicos e/ou privados da cidade ocupam uma centralidade histórica. Para as classes populares em suas táticas de (sobre)vivências, as ruas, os espaços públicos, as áreas menos controladas pela racionalidade urbana, se tornam espaços privilegiados do correr atrás (Tavares, 2002).⁵⁷⁰

Por isso, mesmo com todas as ambivalências, a possibilidade de ter acesso aos mais diversos espaços da cidade – e mesmo da região – veio se mostrando fator importante para a *desconstrução de subalternidades*. Perceber-se *podendo* ter acesso

⁵⁶⁹ Trata-se do “cartão cidadão” ou “passe rápido” instituído pela Prefeitura Municipal de Florianópolis para ser usado nos terminais de “integração”.

- **Foto:** Elias Marcos de Espíndola Jr., março 2004. Acervo do Programa.

⁵⁷⁰ -**Foto:** Gustavo Trevisan, outubro 2003. Acervo do Programa.

a lugares e atividades antes consideradas impossíveis para morador@s de periferias foi mudando seu jeito de olhar para si própri@s e de se relacionar – entre si e com outras pessoas, mesmo com as *autoridades*. A proximidade que passaram a ter com a universidade, com a Assembléia Legislativa, com o Corpo de Bombeiros, com as escolas de remo e surf fez com que passassem a ver como *possível* o que anteriormente era entendido como inacessível e a se perceberem *detentor@s* de informações de que nós mesm@s, da universidade, em muitos momentos não dispúnhamos.



Numa reunião de planejamento das atividades para o período de férias escolares – que era também momento de recesso da Assembléia Legislativa, por

exemplo, quando nos demos conta de que *ninguém* tinha nenhuma forma de contato com o pessoal do gabinete de um deputado que tinha se comprometido a dar um suporte para essas atividades, foi um dos *meninos do rappel*,⁵⁷¹ como carinhosamente eram chamados os integrantes desse grupo, que, com toda *naturalidade* falou: “*eu tenho o celular do deputado*”, trazendo, desse modo, a solução para o impasse em que nos encontrávamos.

Assim também, com todas as ambivalências, o grupo de bombeiro juvenil vem se mostrando um espaço para desconstrução de subalternidades. Esse enredo vem sendo construído numa *trama* de significados diferentes para cada um dos atores

⁵⁷¹ No início, de fato, eram quase que só meninos. Depois, pelo esforço e insistência em que as meninas também passassem a participar, hoje elas constituem 30% do grupo. Ainda é pouco, mas já é um avanço em relação aos preconceitos ainda tão fortes quanto à participação da mulher nesses grupos.

individuais ou coletivos nele envolvidos. Para o Programa é como que o coroamento de um esforço de vários anos para conseguir ter um trabalho mais efetivo com @s jovens. Não precisamos mais, agora, ficar toda semana *correndo atrás* de voluntários que desenvolvam alguma atividade com esse grupo, como vínhamos fazendo há dois anos. Atividades que, ao mesmo tempo, os motivem a continuar participando em outros espaços da comunidade e da cidade, recuperem e/ou elevem sua auto-estima e os capacitem para uma vida um pouco menos sofrida e violenta do que esse cotidiano que vivem e que até pouco tempo atrás trazia como única alternativa para os que completavam dezoito anos sair da comunidade, se não queriam acabar morrendo ou sendo presos.

Para @s jovens, além de terem a possibilidade da continuidade das atividades de esporte radical, que tanto os atrai e estimula, mesclam-se inúmeros outros *sentidos*: usar a farda e ter a carteirinha de Bombeiro Juvenil é para el@s um *jeito* de serem um pouco mais respeitados pela polícia e pelo COE. Ao mesmo tempo, vislumbram também a possibilidade de ter um certo *status* na área, que venha a competir em pé de igualdade com o status que têm os *donos* do tráfico ou seus *imediatos*. Para alguns, que tinham abandonado os estudos sem concluir o ensino médio, é o estímulo necessário para essa retomada.

Para os Bombeiros é a possibilidade de consolidação da imagem que querem instituir após sua desvinculação da Polícia Militar: desejam que a corporação seja vista muito mais por seu investimento na prevenção e na formação para uma *cidadania ativa*, do que por simplesmente "*apagar incêndios e atender emergências*". Em momento algum, por outro lado, escondem que esse desejo está longe de ser unanimidade na corporação e como tem sido importante para o seu fortalecimento o desenvolvimento dessa experiência, que já se desdobra em outros grupos do Bombeiro Juvenil no sul da Ilha, na Barra da Lagoa e em Palhoça, além da experiência de Bombeiro Mirim que tem lugar também com as crianças que participam do Programa.

Uma das grandes ambivalências que se mantém no desenvolvimento dessas propostas de trabalho com crianças e jovens é a questão da disciplina. Uma das bolsistas, em outubro de 2004, escrevia em seu diário de campo:

Hoje pela manhã, conversávamos sobre essa coisa de regime rigoroso, 'correto', nas escolas de remo e nas escolas formais, que exigem deles um comportamento tradicional. "Pobres, mas educados". Que diacho é isso, para adolescentes que crescem sem se alimentar direito, apanhando na cara e ouvindo desaforo de suas mães, na frente de qualquer pessoa, e ainda tendo que ser submetidos constantemente ao paredão pela polícia, que cheia de 'autoridade', vive encostando-os nos muros, dando joelhadas no meio das pernas para que as abram, e se acham graça ainda são ridicularizados, pior ainda, se a polícia bater em suas casas e encontrar drogas, são os primeiros a assumir a responsabilidade, achando que neste ato 'heróico' estão safando alguém maior de idade da cadeia. Fazem as cagadas juntos, e quando pressionados para denunciarem quem começou, ou quem fez, não entregam. Por fidelidade, ou por medo? Creio muito mais que por medo, pois por qualquer brincadeira, quando se iram, enfiam a mão uns nos outros, independente do tamanho do descontentamento. Fazem as brincadeiras achando que todo o mundo os julga de forma igual. Escolas com regras do 'não pode', não pode mexer, não pode entrar, não pode atrasar, não pode..., isto para adolescentes que já vivem sem limites – ou 'nos limites'? – e acham que podem tudo. Quando pressionados por qualquer não-pode, a primeira coisa que dizem é: "vou te furar todo". Se vão furar ou não, eu não sei, mas que entre eles acabam se furando com muita facilidade, isto é verdade, quatro dali do entorno se foram em setembro e o Baía já abriu o caminho em outubro. Sozinhos, são uns anjos. Outro que já está com a cabeça pedida faz um tempinho, tem correspondido com tanta gentileza e suavidade que chega a dar dó, pensar que pela "lei" é tido como um elemento perigoso. Se fosse possível estes garotos terem acesso a outras práticas mais saudáveis de vida, provavelmente essas comunidades seriam bem diferentes. Eles são gentis, cavalheiros, em alguns momentos, verdadeiros bebês, carentes, inseguros. Às vezes são abusados, mas quando recebem boas notícias, parecem crianças de tanta alegria. Falta tempo para estes jovens, tempo que se chama dinheiro, confiança, criatividade, atenção, tolerância, crédito, perseverança, desafio.⁵⁷²

Mas, essa questão, além de outra ambivalência que vem permanecendo, é outro *paradoxo* que vem se esgarçando. A disciplina como *limite*, ao mesmo tempo em que como *necessidade*. Um dos meninos percebia isso e o expressava magistralmente: "*primeiro a gente tem de ser respeitado, pra aí poder dar um escorregão e não ser logo condenado...*"⁵⁷³

Jonatan, no primeiro dia de surf, achou que poderia desafiar o mar e teve que ser socorrido. Neste caso, o mar iria tragá-lo, o mar foi seu adversário, seu opositor, quem ele iria "furar de bala"? O mar? Por que não poderíamos encontrar parceiros tão fortes assim para estes "elementos perigosos?"⁵⁷⁴

⁵⁷² Anotações de campo de bolsista, Ivone – 15mai2004.

⁵⁷³ Deivisson, anotações de campo da autora, 15dez2004. Deivisson dos Santos, 18 anos, morador da comunidade e monitor de Informática. Tinha quatro anos na época da ocupação.

⁵⁷⁴ Anotações de campo de bolsista, Ivone – 10mai2004.

Esse *respeito* eles conseguem ao se *disciplinarem* para conseguir se *incluir* na escola, no emprego, nos bombeiros... Um *esgarçamento dos limites* desse *disciplinamento* foi experimentado pelos membros do grupo de Bombeiro Juvenil, durante um *acampamento de sobrevivência* que aconteceu no final de abril de 2005.

Na sua preparação, o Major Gevaert, responsável pelo programa, explicava aos instrutores – bombeiros militares e comunitários – que *@s* jovens eram *revoltad@s* por causa da situação em que viviam, e que o objetivo principal do programa era *conquistá-los*, não perdê-los. Sua exposição foi-me fazendo lembrar da fala de Paulo Freire: *“radicalmente respeitando o educando, desafiá-lo”* (Freire & Betto, 1985, p.74).

Desafiar ou subordinar? O fato é que a intenção inicial de quem coordena a atividade não *determina, mesmo*, os resultados obtidos. A trama a partir da qual se tecem os envolvimento e se produzem os significados é muito mais complexa. A mesma palavra ou atitude pode *derrubar* algumas pessoas e *desafiar* outras.

*Esta oficina contribui em vários pontos com o aprendizado dos jovens sendo eles: elevação da auto-estima, maior confiança em si, curso de capacitação para se tornarem monitores, responsabilidade (eles próprios abriam a sala e ficavam fazendo suas atividades), respeito com o ritmo de aprendizagem (ninguém aprende na mesma hora) e autonomia. Muitos, que antes ficavam quietinhos, hoje colocam suas idéias para o grupo, participam dos jogos e sempre auxiliam os que tem mais dificuldade.*⁵⁷⁵

Todas as atividades podem contribuir para essa *desconstrução de subalternidades*. Isso tem ficado muito visível para *@s* bolsistas que acompanham as oficinas de Informática.

*Pelo menos 50 crianças e pré-adolescentes atendidos pelo Projeto adquiriram conhecimentos básicos e avançados para o manuseio dos softwares mais solicitados no mercado de trabalho. Os resultados vão além das expectativas de forma que os moradores do bairro têm demonstrado crescente interesse pelas aulas de computação. O conhecimento adquirido pelos alunos das turmas assume um valor único na trajetória de vida desses sujeitos, abrindo novos caminhos e oferecendo novas possibilidades.*⁵⁷⁶

⁵⁷⁵ Relatório bolsista de extensão, Tábatta – 11jun2003.

⁵⁷⁶ Relatório bolsista de extensão, Juliana – 10dez2004. Juliana Rodrigues Walendy, acadêmica do curso de Pedagogia, participa do Programa desde 2004.

Mesmo atividades bem *simples*, como caminhar em grupo, podem assumir um papel nessa *desconstrução de subalternidades*, pelo que implicam de *atenção* ao próprio corpo. Isso acontece a partir dos *vínculos* e das relações de *reciprocidade* que se estabelecem:

*As participantes manifestaram que se sentiam mais dispostas, relaxadas, menos tensas e com menos dores na coluna, quando realizavam os alongamentos ensinados por ocasião das caminhadas. Em outras palavras tinham melhor qualidade de vida. Segundo as próprias mulheres, as alterações de sono diminuíram de frequência e intensidade, pois quando a insônia ocorria, as mesmas realizavam as técnicas de respiração e relaxamento aprendidas. As mulheres referiram ainda sentirem-se mais tranquilas, calmas e confiantes em seu dia-a-dia, uma vez que a atividade física e as oficinas de relaxamento, as faziam sentir-se mais seguras, auto-confiantes e capazes, além de aumentarem sua auto-estima. É importante salientar que as alterações positivas que ocorrem com a atividade física, não ocorrem somente devido à melhora fisiológica; é preciso saber que é na área do lazer, da modificação das atividades da vida diária, da auto-estima e da socialização que essas atividades encontram melhores explicações de seus bons resultados. O trabalho em grupo representou ainda a vantagem, de que uma vez integrada, a mulher desenvolverá envolvimento afetivo com as outras participantes, criando assim motivações e objetivos comuns.*⁵⁷⁷

Ao mesmo tempo em que mães e pais voltam a se envolver com as várias atividades, animad@s com as novas perspectivas que se abrem para seus filhos e filhas, outras questões continuamente se interpõem, instigando-nos a *aprender* dos *detalhes* do cotidiano. Um adolescente, por exemplo – aquele mesmo que no primeiro dia do surf quis desafiar o mar – querendo ir para uma festa para a qual o grupo participante de uma das oficinas havia sido convidado, ameaçou “*quebrar tudo*” caso não fosse incluído. Ao ser admitido no grupo, indo para a festa, no entanto, percebeu que não era o que esperava – “*era muito careta*” – e quis ir embora antes do término da festa. Então foi o próprio grupo que reagiu: “*nada disso; você quis vir; agora vai esperar terminar, porque nós queremos ficar*”. Se fosse uma atividade na própria comunidade, ele simplesmente sairia e iria embora. Como era longe, dependia de ônibus, e já era tarde noite, ele teve que esperar, *aprendendo*, mais uma vez, que havia limites aos quais ele tinha que se submeter. Conversando sobre o fato com outras pessoas da comunidade, soube que a ameaça – “*se meus filhos não forem incluídos eu quebro tudo*” – já foi usada em diversos momentos pela mãe do garoto.

⁵⁷⁷ Relatório bolsista de extensão, Fê Ortiga – 10dez2003.

Como não levar tudo isso em conta ao se relacionar com os grupos? Ao mesmo tempo, como saber de tudo isso se não houver uma relação com a comunidade?⁵⁷⁸

Essa trama, polifônica, vem se entrelaçando em todas as atividades do Programa. A participação de crianças, jovens e adultos das comunidades, particularmente da Nova Esperança, muitas vezes em mais de uma das oficinas, vem lhes possibilitando um *empoderamento*, um reconhecimento por parte del@s mesm@s e de outros setores da sociedade, que venho entendendo como uma *desconstrução de subalternidades*. Esse mesmo movimento vem se fazendo notar em pessoas da universidade – e de instituições e entidades parceiras – que efetivamente se *comprometem* com o que fazem.



É incrível ver os olhos de um adolescente brilhar, sentir nele a sensação de vitória, de conquista, de orgulho. Se eu pudesse definir com uma palavra o que aconteceu na entrega dos certificados para os participantes das oficinas, eu definiria: “Orgulho”. Como acontecimento e no comportamento, pois todas as partes envolvidas, monitores, bolsistas, professores, colaboradores e os membros da comunidade estavam orgulhosos.⁵⁷⁹

Perceber-se capaz,

sentir que o que diz ou faz é levado em conta, envolver-se nesse movimento dialógico de *ensinaraprender*, eis alguns dos aspectos desse *processo* que decorre dessa opção ético-político-epistemológica.

Esta oficina contribui em vários pontos com o aprendizado dos alunos[...] Ninguém fica de fora das discussões, falamos sobre diversos assuntos nem sempre relacionados à informática. Tanto o educador quanto o educando se sentem à vontade para conversar sobre diversos assuntos, ali naquele espaço; possuem laços de amizade e confiança um no outro. Todos somos

⁵⁷⁸ Trata-se do mesmo adolescente que foi o *pivô* da crise entre a direção da FAED e a coordenação do Programa, por ter *baleado* a porta da *Van* que fazia o transporte do pessoal do teatro. Buscando uma *última* alternativa para que ele não viesse a ter o destino do *Baía*, foi convidado pelo Major Gevaert a trabalhar como *telefonista* no quartel dos Bombeiros.

⁵⁷⁹ Relatório bolsista, Cris– 12dez2003. Cristiane Moraes e Silva, acadêmica de Pedagogia, foi bolsista de iniciação científica entre 2003 e 2004.

*iguais, ninguém é melhor do que ninguém, todos têm oportunidade para se expressar e até dar soluções quando surge algum problema.*⁵⁸⁰

Em seu relatório final de 2004, produzido em PowerPoint para ser compartilhado também com a comunidade, Tábatta registrava alguns depoimentos de monitor@s da comunidade:

Ser monitora do curso de informática na minha comunidade e com as crianças foi muito importante para mim, me fez crescer muito. Essa experiência como monitora, junto com as bolsistas e todo o pessoal da UDESC, foi muito bom para mim.

O projeto significou muito, pois estamos aprendendo e ensinando a outros o que aprendemos. E é muito legal e importante no futuro da gente. Tivemos que colocar a cabeça pra pensar o que aprendemos no ano passado e isso foi bom pra nossa inteligência.

Aprendemos a respeitar as diferenças; conseguimos fazer com que nossos alunos criassem um laço de amizade entre si.

O projeto foi uma coisa muito boa para mim, aprendi a ser mais paciente, compreensiva. Eu passei pelo mesmo caminho que a minha professora passou e agora eu a compreendo, principalmente quando ela nos colocava de castigo.

Aprendi a ter mais responsabilidade, acho que um, pouco mais de paciência e estou aprendendo a crescer, não sozinha, mas com o projeto e graças a ele estou bem mais orgulhosa de mim mesma.



Mudei muito em relação ao dinheiro: posso ajudar em casa, porque eu estava muito precisada.

Quando comecei a trabalhar no projeto, aumentou minha auto-estima e também gostei porque o que tenho aprendido posso passar para outra pessoa que queira aprender.

Minha vida mudou muito porque eu era uma pessoa que não tinha nada para fazer. Durante a semana eu ficava deitado, ou ia de casa em casa, distraído. Agora tenho muito que agradecer ao projeto.

A partir de novembro de 2005,

com o início das atividades do Consórcio da Juventude, dois dess@s monitor@s, Marcela e Deivisson, passaram a dar aulas para jovens da *grotá*. O comentário de todos era que estavam *“se saindo muito bem”*. Encontrando-os numa atividade que

⁵⁸⁰ Relatório bolsista de extensão, Tábatta – 15dez2003.
- **Fotos** Nadir Azibeiro, novembro, 2004.

reuniu tod@s @s jovens da região do Monte Cristo, mostraram-se muito satisfeitos, mesmo sentindo o peso da responsabilidade assumida:

Ter participado do Entrelaços e do curso do PERI me ajudou muito pra ter coragem e preparo para assumir essa responsabilidade.⁵⁸¹

O que é muito bom é que eles são meus colegas. E vendo que eu consegui até chegar a ser monitor, eles têm mais confiança em que eles também vão conseguir muita coisa.⁵⁸²



Cuidar do “entre” – o espaço invisível que dá sabor aos saberes. Anunciar o futuro como um cheiro bom (Rubem Alves, 2004, p. 39-41). Experimentar todo dia que nada está dado definitivamente – nem mesmo uma conquista ou um bom resultado. Mas também não são definitivas as

crises e os impasses. A caminhada – do Programa, da Comunidade, de cada uma das pessoas envolvidas nessas tessituras complexas – nunca é demais repetir, nada tem de linear ou de definitivo. Longe de nos fazer permanecer no desânimo – que muitas vezes acontece – este jeito de serentenderfazer deixa sempre em aberto outras possibilidades.

Ousar e experimentar são decorrências dessa tessitura que se faz em redes, rizomática, buscando sempre escapar às tentativas de controle, de captura, de novas colonizações. Sempre sabendo que nenhuma conquista é definitiva. Mas não se deixando abater por isso, sabendo, também, que todas as ousadias são permitidas. E o mais importante é o aprendizado – miúdo, cotidiano – do fazer coletivo, que se tece aos poucos, modulando alternativas que vão sendo inventadas a partir do possível, mas querendo atingir o inatingível, mesmo que isso se assemelhe a carregar água na peneira.

⁵⁸¹ Marcela, 19nov2005. Marcela Andretti, 20 anos, mora na comunidade desde os doze anos. Cursa o Técnico em Enfermagem no CEFET-SC.

⁵⁸² Deivisson, 19nov2005.



Algumas pistas para pensar processos de Formação de Educador@s.

- Ou: como carregar água na peneira -

*É desta infinita teia de partilha do saber,
através do trabalho de aprender-ensinar-aprender, que
fazemos parte.⁵⁸³*

*Mestre não é quem sempre ensina, mas quem
de repente aprende.⁵⁸⁴*

Pensar processos de des-subalternização abre múltiplas possibilidades de abordagem: filosófica, histórica, sociológica, psicológica, política – e a partir de cada uma dessas perspectivas abrem-se, ainda, possibilidades de se pensar a subalternização genérica – de todo um povo, um gênero, uma etnia... ou mesmo pensar as subalternizações/emancipações *moleculares*, *microfísicas*, cotidianas. Esses

⁵⁸³ Brandão, 2002, p. 213.

⁵⁸⁴ Rosa, 1976, p. 235.

olhares não se excluem; ao contrário, se complementam e permitem deixar aflorar dinâmicas de dominação/subjugação, que vivemos historicamente e nas relações e situações de cada dia.

Foi essa a *marca* que passamos, nos últimos anos, a tentar imprimir nas relações estabelecidas em todas as atividades do programa Entrelaços do Saber, sem deixar de enfrentar, a cada dia, as contradições decorrentes não apenas da arrogância comum ao saber e fazer acadêmicos, mas também do autoritarismo e clientelismo que com frequência estão *entranhados* no saber e no fazer populares. Cada atividade, além de planejada e avaliada com o conjunto dos participantes, é registrada pel@s docentes e discentes que dela participam, para depois ser discutida e sistematizada nas reuniões do grupo. Quando não conseguimos fazer isso, tod@s acabam *perdendo*. Aprendemos que esse processo, que tem como momento *imprescindível* o planejamento e avaliação das ações com as pessoas da comunidade, ao mesmo tempo em que não dispensa os momentos específicos de *reflexão acadêmica* – ajuda a fazer todo o grupo avançar, já que as nossas demandas e interesses – como educador@s – são diferentes das demandas e interesses da comunidade – mesmo quando as pessoas que nela residem assumem seu papel de educador@s.

Para além das mudanças – já – nas relações estabelecidas entre nós, entre nós e a comunidade, e entre as pessoas da comunidade, queremos deixar abertas possibilidades de outras *tessituras* para os processos de formação – inicial e continuada – de educador@s. Por isso a comunicação – e discussão – de nossas reflexões e dos resultados de nosso trabalho com outr@s professor@s e acadêmic@s torna-se particularmente importante. Concordamos com Selma Pimenta,⁵⁸⁵ quando afirma que "*valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos*

⁵⁸⁵ Selma Garrido Pimenta é diretora da FE-USP.

histórico/sociais/culturais/organizacionais nos quais se dá sua atividade docente" (1999, p.11).

Trabalhando em contextos *plurais*, e numa escola até bem pouco tempo pensada como *monocultural*, compartilhamos da *esperança teimosa* e da *labuta incansável* dos diversos grupos que vêm buscando outras *tessituras* para o pensar e o implementar processos de formação de educador@s, "*conjugando a busca [e a crítica] de rastros históricos da constituição deste conjunto de lógicas que modelaram nosso pensamento e nossos moldes de conceber e fazer política, com alguns indícios de movimentos que vêm desafiando esses paradigmas*" (Linhares & Leal, 2002, p.8).⁵⁸⁶ Nessa perspectiva é que estamos aprendendo, na prática, como pode se tornar possível formar o educador e a educadora "*que, por apropriar-se do seu trabalho, indaga-o e indaga as teorias*" (Dickel, 1998, p.67).⁵⁸⁷ Paulo Freire refere-se à formação d@s educador@s como "*a grande dificuldade que surge e que exige um alto sentido de responsabilidade*". E continua:

Talvez devesse ser esse um dos primeiros pontos a ser discutido, num curso de formação com jovens que se preparam para ser professores: o que é perguntar [...] O problema que na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os estudantes o hábito, como virtude, de perguntar, de "espantar-se" (Freire & Faundez, 1998, p.48).⁵⁸⁸

Rubem Alves também se refere ao *professor verdadeiro*, que "*acima de todas as coisas que ensina, ensina a arte de desconfiar de si mesmo*" (2005, p.105). Freire já o afirmara em outras ocasiões, sempre lembrando que o *espantar-se*, que leva ao questionamento crítico, é inerente a essa *atitude dialogal*, a esse *encontroconfronto* em que *mergulhar* no contexto cultural d@ outr@, aprofundando o conhecimento próprio, abre possibilidades de *tessituras* de contextos relacionais. Essa é a principal

⁵⁸⁶ Maria Cristina Leal é professora aposentada da UFF e trabalha na assessoria do projeto Jovens pela Paz; Célia Linhares é professora da UFF, coordenadora do Programa de Pesquisa em Formação dos Profissionais da Educação.

⁵⁸⁷ Adriana Dickel, professora da Universidade de Passo Fundo, RS; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Prática Pedagógica em Escolas de Periferia.

⁵⁸⁸ Antonio Faundez, filósofo chileno, como Freire, trabalhou como consultor para o Programa de Educação de Adultos no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra.

tarefa d@ educador@ que não pretende continuar a *domesticação*, o mero disciplinamento que *adequa* ao modelo hegemônico:

Não porque haja dificuldades na aprendizagem puramente técnica do procedimento. A dificuldade está na própria criação de uma nova atitude, ao mesmo tempo tão velha no educador. Referimo-nos ao diálogo. Trata-se de uma atitude dialogal à qual devem converter-se para que façam educação e não domesticação (1983, p. 78).

Nessa *tessitura* que pretende se constituir como *dialógica*, *pluritópica*, qual é o significado e o que é necessário ter em conta na formação de educador@s? Marin nos traz uma *pista*:

A formação dos educadores é primordial. Para além das questões teóricas e metodológicas, requer-se uma tomada de consciência profunda da parte dos formadores, sobre a alteridade e a necessidade de se colocarem na situação e na pele dos outros. É necessária uma experiência existencial, para melhor compreender e construir a interculturalidade como realidade no campo educativo (Marin, 2004, p.80).

Abrir-se à multiplicidade de aprendizados que as vivências cotidianas podem nos trazer, ao mesmo tempo em que à pluralidade de saberes e tradições *constitutivas* – porque já *incorporadas* – de nossos *jeitos de ser*, pode levar a um *aguçamento* da sensibilidade d@ educador@, tornando-@ mais *disponível* para essa perspectiva *dialógica*:

Herdamos o conhecimento próprio do *candomblé* de que aprender implica troca entre as pessoas, em que o mais experiente informa e apóia o aprendiz, implica ação de cada um na construção dos caminhos que deverá trilhar, para aprender. Em outras palavras, aprende-se realmente aquilo que se vive (Gonçalves e Silva, 1996, p.172)

E o que se vive, vive-se pelas *tessituras* cotidianas de *contextos relacionais*.

Que princípios regem tal pedagogia? O primeiro deles, isto é, o primordial, pode ser expresso numa palavra, respeito, entendido não como mera tolerância, mas como diálogo em que seres humanos diferentes miram-se sem sentimentos de superioridade ou de inferioridade e expõem-se, um para o outro, revelando suas raízes étnicas, culturais e sendo, assim, um capaz de aprender com o outro, independentemente da posição social ou de autoridade que ocupem (Gonçalves e Silva, 1996, p.173).

Para isso, continua nos *ensinando* a professora Petronilha, os *processos*, iniciais ou continuados, de formação de professor@s, "*de qualquer nível, natureza, duração, precisam valer-se de*":

- pesquisa a diferentes e variadas fontes de informação, incluindo integrantes da comunidade negra [e de outras presentes em cada contexto], mesmo que não sejam letrados, desde que possam trazer elementos importantes para a compreensão do jeito de ser dos educandos e educandas;

- consulta a obras produzidas em outras áreas, nem sempre diretamente ligadas à Educação, mas de interesse para a questão que está sendo abordada;
- observação do jeito de agir de crianças de grupos populares, no convívio com adultos e com outras crianças, na escola, na rua, em casas de comércio, em outros lugares públicos;
- conversas com as próprias crianças e com adultos da comunidade local, buscando compreender o observado, e encontrar apoio para uma ação docente que visa a oferecer iguais condições de educação escolar para todos;
- entrevistas com grupos do Movimento Negro [e outros Movimentos Populares], com o intuito de conhecer suas propostas para a educação das crianças negras e de todas as brasileiras, discutindo-as e tentando viabilizar sua execução;
- análise crítica de propostas de trabalho, elaboradas e executadas seja pelos sistemas regulares de ensino, seja por pessoas e grupos que buscam atendimento escolar alternativo, com a intenção de impedir o *fracasso* e o abandono da escola, a fim de subsidiar a ação pedagógica pela qual é ou será responsável;
- elaboração, registro da execução e avaliação de propostas de trabalho que combatam discriminações e subsidiem os educandos, para também combatê-las (Gonçalves e Silva, 1996, p.173-4).

Tendo em conta essas questões, é que fomos perguntar a participantes do Programa *quais os significados e as contribuições do envolvimento com as atividades – e principalmente com a comunidade – para sua formação enquanto educador@s.*

E aí, pra começar a perceber a comunidade a partir desses meandros do cotidiano, não bastava mais só chegar numa reunião da Associação, só marcar uma entrevista... Foi aí que comecei a querer me aproximar também dos trabalhos de extensão. Num primeiro momento fiquei um pouco cético. Eu achava até assim uma coisa meio paternalista, uma filantropia, que não ia dar em nada [...] Aí é que eu comecei a considerar essa outra coisa, que começou a me chamar a atenção, do processo formativo, pedagógico. No início eu achava que a gente só podia ter uma intervenção paternalista, filantrópica, ou então autoritária, naquela idéia de vanguarda. Depois fui vendo que tem mil forças, hoje, que conduzem as pessoas a ficarem paradas. Então, se a gente não tiver uma intervenção mais propositiva, se a gente continuar apostando no espontaneísmo, se não interagir por um longo tempo, não estabelece essa relação pedagógica, educativa, que é tudo o que a sociedade hoje não permite.⁵⁸⁹

As perspectivas mais *usuais* de análise, mesmo admitindo a *indissolubilidade* dos processos de pesquisa-ensino-extensão, têm olhado e trabalhado cada um dissociado do outro. Os projetos de pesquisa, desenvolvidos por poucos, considerados *mais capazes, mais habilitados* ou *mais competentes*, visam a produção do conhecimento. O ensino *adequa* esse conhecimento para ser *repassado* aos alunos, dando-lhes uma *forma didática*, ou – na expressão de Castoriadis, *retirando os andaimes*. A extensão – o próprio nome já dá a entender – busca *estender* à

⁵⁸⁹ Canella, conversa com a autora em 12dez2004.

comunidade, ou a setores da sociedade externos à Academia, algumas informações ou habilidades decorrentes do saber produzido na Academia, que possam ter incidência imediata na prática social ou cotidiana.

A escolha epistemológica que informa esse modo de proceder dissocia não apenas os processos, como *os* ator*s* neles envolvidos e os conhecimentos trabalhados. As escolas não lidam com as questões que *conectam* – nem levam em conta a realidade de cada educand*o*. A gente chega na comunidade e encontra as crianças e jovens fazendo as tarefas da escola, com o caderno e o livro em cima dos joelhos, ou na ponta de um *engradado de cerveja*, com a *vida acontecendo* em volta. Muitas vezes outra criança se aproxima, com as mãozinhas *sujas*, e *mancha* o caderno. Ou uma bola o derruba. A escola, em geral, avalia o *desleixo* d*o* estudante que apresenta uma página *manchada* e ignora o esforço que teve que ser feito para que essa criança ou jovem pudesse apresentar ao professor(a) as *tarefas* executadas. As escolas trabalham com conceitos *gerais*, tão gerais que não se conectam com os significados específicos que cada conceito e cada atividade têm para cada criança ou jovem.

Como sugere Deleuze, é possível flagrar em todo agenciamento as resistências e as *linhas-de-fuga* pelas quais, apesar das contenções de todo tipo, desde as estruturais até as psicológicas, ocorrem “*vitais afloramentos de novos vetores da terra*” (Rago *et al.*, 2002, p.9). Isso é sem dúvida para nós um convite a olharmos quais são as *contenções* – as *zonas de fascismo* – que estão nos *mantendo* – sobretudo em nossas relações com as pessoas da comunidade – na continuidade da *produção* de dominações e subjugações. E – também – onde estão ocorrendo os vitais afloramentos de novos vetores, *as linhas-de-fuga*. Onde, quando e como estamos construindo – e detectando a construção – de relações de reciprocidade, e não de subalternização/dominação?

Outra coisa que eu comecei a achar muito interessante foi ver o processo do pessoal, dos bolsistas lá. Algumas pessoas me chamaram muito a atenção no tipo de crescimento que tiveram. Alguns que tinham sido meus alunos e alunas e de repente eu percebia uma maturidade: eram uma pessoa,

*começam a atuar ali e vão mudando, adquirindo uma maturidade que chama a atenção. Vão tendo modificações impressionantes, se transformando em lideranças até na universidade, tendo outra perspectiva na vida e principalmente outra relação com essa coisa do ser educador. Essa me parece uma das principais potencialidades do programa.*⁵⁹⁰

Essa percepção é expressa com freqüência nos relatórios e nas respostas de bolsistas:

*Como bolsista de iniciação científica, organizei e coordenei uma oficina de literatura infantil, na Comunidade Nova Esperança, que levou ao resultado mais relevante da pesquisa nesse período. Essa oficina oportunizou a união efetiva do ensino – pesquisa – extensão e assim, a relação recíproca da teoria e da prática pedagógica. Aprendi e continuo aprendendo, efetivamente, o que é ser uma educadora popular; senti na pele as dificuldades existentes no dia-a-dia, mas consegui superar algumas dessas dificuldades, fazendo conexões da prática com a teoria, reelaborando-a e criando novos saberes, fazendo o papel de uma educadora – pesquisadora ou de uma pesquisadora envolvida com a comunidade e com as pessoas que trabalha. Algumas teorias, que para mim eram totalmente desconectadas com a realidade, agora ganham sentido, e vejo a importância do ensino, principalmente na faculdade. Então, percebo que a construção do conhecimento se dá ao mesmo tempo em que se constitui o grupo e quando cada ator se descobre como um sujeito não só individual, mas social e que produz conhecimento.*⁵⁹¹

*Confesso que essas experiências foram de extrema importância, pois pude crescer como profissional, verificar meus limites e realmente rever minha posição como educadora – se era de corrigi-los, massificá-los, aliená-los, tratá-los como a escola pública os tem tratado, falando de deficiências de aprendizagem porque são pobres, com desdém porque “não querem nunca aprender”, com rigidez, pois “são indisciplinados”. Pude rever todas essas situações e trabalhá-las.*⁵⁹²

A possibilidade de *desconstruir* estigmas e preconceitos, a partir de um olhar que passa a ser *tecido* nos encontros cotidianos com pessoas concretas, não mais com um *sujeito popular abstrato*, é um dos *aprendizados* ressaltados:

*Fui com todos os meus pré-conceitos bem arrumados e prontos a colocar em prática. Mas ao me deparar com uma realidade diferente da minha ou não tanto assim, em alguns aspectos, e sentir o quanto nós nos separamos e dividimos nossos mundos, larguei de mão e fui me entregando, a cada dia que visitava a comunidade, cada casa que entrava, cada café que tomava, cada diferente sorriso.*⁵⁹³

A intenção de colocar em prática os conhecimentos pedagógicos que vinha desenvolvendo foi possibilitada pelas atividades da extensão. Muito discutimos que o curso de Pedagogia nos carrega de conhecimentos teóricos que seriam melhor aproveitados se colocados em prática. Acredito que a extensão proporciona exatamente o que o universitário necessita para ver empiricamente realizado o trabalho intelectual que desenvolve durante o curso. Atuar e colocar em prática aquilo que lemos e discutimos, proporciona crescimento pessoal e acadêmico. Além disso, o contato com a realidade da

⁵⁹⁰ Canella, conversa com a autora em 12dez2004.

⁵⁹¹ Relatório Parcial. Fernanda – 22fev2003.

⁵⁹² Relatório bolsista de extensão, Flávia – 03dez2003.

⁵⁹³ Relatório bolsista de extensão, Rosa – 01dez2003.

*comunidade onde vivemos, permite uma formação de educadores socialmente comprometidos, com capacidade de lançar diferentes olhares sobre culturas, comunidades e sujeitos, e assim compreender as dinâmicas das relações sociais que estão envolvidas com o seu trabalho.*⁵⁹⁴

Ainda que a maioria enfrente grandes dificuldades para conseguir *acertar o passo* dessa *dança intercultural*, cheia de desafios, pouc@s são @s que saem frustrad@s, insatisfeit@s.

*Coube a mim, aluna extensionista, e a uma das monitoras da comunidade ficar com a iniciação à informática das turmas infantis oriundas de um projeto pedagógico que complementa as atividades escolares. O desafio fora lançado: como ensinar a formatar palavras num editor de textos a crianças que, mesmo na terceira ou quarta-série, mal são alfabetizadas? Como facilitar o desenvolvimento escolar sem poder lançar mão de softwares (programas) educativos, pelas limitações físicas e financeiras do projeto?*⁵⁹⁵

*Fazendo um balanço do meu trabalho, confesso que saio frustrada comigo mesma. Aliás esse é um sentimento que tenho sempre que termino algo.*⁵⁹⁶

Isso não significa, necessariamente, que o *tempo* não @s faça entender os significados que puderam ter para sua *constituição* como educador@s esses processos que frustraram expectativas.

*Apesar do clichê e do lugar comum, concluo que aprendi muito mais do ensinei. Nos últimos meses minhas aulas extrapolaram o campo da informática, e virei realmente uma “professora”. Pessoas que nem faziam parte do curso me procuraram para pedir ajuda nos trabalhos de aula de História e até de Biologia!*⁵⁹⁷

*Acredito que tudo o que aprendi como educadora vem desta relação com a comunidade. Fico refletindo sobre esta experiência e penso que muito eu já aprendi e consigo me perceber como educadora realmente. Mudou muita coisa desde que comecei a participar do Programa. Hoje vejo e analiso um fato ou uma pessoa não só por uma circunstância. Tento compreendê-la num todo, não mais por um ato ou situação isolados. Tento não julgar os atos das pessoas, enfim vejo a pessoa como ser humano; não só como empregado ou como patrão; não só como mãe ou pai ou como filho; não só como estudante ou professor.*⁵⁹⁸

Vári@s foram @s bolsistas que, a partir da participação no Programa, *descobriram* a importância de muitos *conteúdos* que haviam sido trabalhados em disciplinas que antes pareciam *“não servir pra nada”*. Começaram, de fato, a articular conhecimento e vida, a questionar textos e autores a partir da experiência com a comunidade.

⁵⁹⁴ Relatório bolsista de extensão, Juliana – 06dez 2004.

⁵⁹⁵ Graciane – texto reflexivo, 13jun2004. Graciane Daniela Sebrão, acadêmica de Pedagogia, foi bolsista do Programa em 2004-2005.

⁵⁹⁶ Relatório bolsista de extensão, Joseane – 26nov2003.

⁵⁹⁷ Relatório bolsista de extensão, Joseane – 26nov2003.

⁵⁹⁸ Fernanda – 27jul2004.

É impressionante como fascina algo que nós fazemos com prazer. Eu gosto tanto desse trabalho na comunidade, estou tão apaixonada e interessada que eu me pego pensando e fazendo ligações com o cotidiano acadêmico, a todo momento, misturando mesmo ensino, pesquisa, extensão. [...] Até na aula de sociologia, que eu achava muito teórica, nada a ver, agora eu ligo com o que acontece na comunidade.⁵⁹⁹

Essa *tessitura* se faz a partir de situações cotidianas, muitas delas aparentemente insignificantes, mas que vão *produzindo* um outro *jeito* – *dialógico, aprendente* – de se entender e se *constituir* como educador@.

Os meus alunos me ajudaram a digitar trabalhos da faculdade e eu os deles. Passei a ajudá-los nos deveres de casa de Geografia também. Isso é muito interessante, pois essa aproximação aconteceu gradualmente, sem que eu tivesse que parecer igual e sem constrangimentos.⁶⁰⁰

Muitas vezes precisei conversar sobre as diferenças, pois um aluno às vezes interferia no trabalho do outro. Depois de alguns meses me vi como integrante daquele grupo, os alunos conversavam comigo, me contavam coisas de suas vidas e aí senti que eles realmente confiavam em mim e isso facilitou o processo de aprendizagem deles.⁶⁰¹

Isso vai-se fazendo aos poucos, entre altos e baixos:

Ficamos mais sensíveis para com as situações injustas e sempre queremos de alguma forma ajudar, tornando-nos mais fortes e corajosos para qualquer ocasião. Às vezes até a vergonha, timidez, medo somem e se ganha a espontaneidade, criatividade, carinho, compreensão, amor. Muitas vezes achamos que fazemos isso por eles, mas na realidade fazemos por nós, sim, pois queremos nos sentir úteis e transformadores, queremos nos sentir amados. Acho que é uma troca, sempre. Por mais que tentemos ser desapegados, gostamos da troca, do dar e receber, nem que seja um sorriso, um olhar.⁶⁰²

Tento todo dia manter fechada minha caixa de Pandora repleta de fascismos e preconceitos. Nem sempre consigo. Esse processo foi cheio de altos e baixos, de empolgação, idéias, planos... E então o desânimo e a vontade de chutar tudo pro alto.⁶⁰³

Nem sempre se consegue o que se pretende, mas se aprende a ver o que deu certo para outr@s, *constituindo-se* educador@ continuamente, nos êxitos e nos desânimos, passando-se a considerar importante aquilo a que antes não se prestava atenção:

Bom, essa semana eu comecei a escrever os meus “insights” do dia-a-dia, que tenho em relação ao trabalho na comunidade. E agora posso dizer que, realmente, voltei com gás total! Saí do marasmo e tentei me desvincular um pouco dos meus problemas pessoais! Como a faculdade e o trabalho na

⁵⁹⁹ Anotações de campo, Fernanda – 08abr2002.

⁶⁰⁰ Relatório bolsista de extensão, Joseane – 26nov2003.

⁶⁰¹ Relatório bolsista de extensão, Mário – 17dez2003.

⁶⁰² Carin – 27jul2004. Carin Corina Marques Lehmann, fisioterapeuta, participa do Programa como voluntária desde 2004, quando ainda era acadêmica do curso de Fisioterapia.

⁶⁰³ Relatório bolsista de extensão, Joseane – 26nov2003.

*comunidade me ajudam nesse sentido! Primeiramente, porque nós aprendemos a melhor compreender os outros e a nós mesmos, e segundo porque tenho tantas tarefas que não dá tempo de pensar em bobagens!*⁶⁰⁴

*Foram poucas experiências que preencheram o suficiente para encarar qualquer situação como se eu fosse o outro. Ter mais tolerância e compaixão, humildade e perseverança, jogo de cintura... (é!). Cada dia é um novo e único dia.*⁶⁰⁵

*Também não consegui implantar o método do CDI, o que outr@s conseguiram e pelo que vi deu muito certo. O progresso dos alunos del@s foi significativo.*⁶⁰⁶

A questão dos estigmas e preconceitos – de que estamos *encharcad@s* – e que volta e meia percebemos *enredados* nas *tramas* que vamos instituindo – e vão nos constituindo – é outro achado comum:

*Atribuo uma certa desestabilização minha durante o curso, ao fato de eu ter começado a dar aulas pra duas garotas que eu soube que estavam se prostituindo. Foi algo (desculpe-me qualquer exagero) brutal pra mim. Elas juntas conseguiam me “botar pra baixo” mesmo. Lembro do dia em que perguntei a (Y) o que ela queria ser, fazer na vida profissional e ela me respondeu: “Quero ser traficante!”. Isso pra mim foi um balde de água fria. E dei graças a Deus quando a mãe dela foi presa e ela deixou de vir pra aula.*⁶⁰⁷

Quando assumimos nossa insatisfação com a forma negativa com que estudantes oriundos de grupos populares têm sido considerados pela escola, corremos o risco de idealizá-los, de voltarmos àquela idéia de que *tudo o que vem do povo é bom*, e então nos decepcionamos com situações que parecem *justificar* aquela visão negativa.

Essa visão negativa dos alunos não é nova, não foi criada por suas condutas estranhas, indisciplinas, violências [...] A visão de uma espécie de inferioridade cognitiva e até moral não é nova (Arroyo, 2004, p.59).

A disposição para *entrar nos meandros do cotidiano* de crianças e jovens de comunidades de periferia – na escola ou fora dela – pode ser um meio de desestabilizar as *certezas* que vêm produzindo estigmas, preconceitos, classificações:

E aí é que eu comecei a ver que o interessante era começar a entrar mais nos meandros do cotidiano, inclusive pra desmontar toda uma projeção que acho que vinha de toda aquela conjuntura dos anos 80, que tinha a ver com uma concepção de movimento popular – e era muito mais fácil acreditar num determinado paradigma de movimento. Tudo aquilo era muito complicado. Mexia inclusive com algumas convicções que a gente tinha e que era cômodo

⁶⁰⁴ Anotações de campo, Fernanda – 08abr2002.

⁶⁰⁵ Carin – 27jul2004.

⁶⁰⁶ Relatório bolsista de extensão, Joseane – 26nov2003.

⁶⁰⁷ Relatório bolsista de extensão, Joseane – 26nov2003.

*de ter: o sujeito popular, sempre pronto pra se mobilizar, pra fazer a revolução...*⁶⁰⁸

*Hoje, posso dizer que sou outra pessoa, mudei meus pré-conceitos, sou mais crítica, independente e autônoma em minhas idéias, coisa que um tempo atrás era difícil de fazer.*⁶⁰⁹

É difícil deixarmos de lado uma visão dicotômica – essas “*imagens românticas ou perversas*”⁶¹⁰ – e admitir a possibilidade de os sujeitos populares – como de resto tod@s nós – serem *ao mesmo tempo bons e maus, fortes e fracos, capazes e incapazes*. Talvez seja esse um dos maiores desafios desta *outra modulação* proposta pelo pensamento liminar. Talvez seja essa uma das questões centrais para um processo de *des-colonização* pensado *a partir* de todos os *lugares* e relações cotidianas, dentre eles a escola. “*O que seria essa descolonização? Seria a construção de um currículo que pudesse refletir também as visões e representações alternativas dos grupos subordinados*” (Neder, 2004, p.121). “*Ela se daria principalmente pelas experiências presentes dos educandos que podem servir de base para a discussão e a produção de um novo conhecimento*” (*idem*, p.122).

A *cultura* escolar, em todos os níveis de ensino e em todos os campos disciplinares, está marcada pelo monoculturalismo, hegemônico na modernidade ocidental, que acaba por classificar como *errado* ou *inferior* tudo o que é *diferente*:

O imediatismo das relações escolares, o peso da ideologia colonizadora européia (que “*naturaliza*” a relação com a escrita) e o apagamento dos percursos históricos produzidos pela redução do ensino da língua à dominância da perspectiva gramatical conduzem preferentemente não a uma passagem, mas a um impasse na relação do aprendiz com a escrita. Daí em grande parte a resistência que é chamada de “*fracasso*” escolar (Orlandi, 2002, p.28-9).

Desmantelar o que Arroyo denomina “*ideologia da classificação*” que, segundo ele, “*cumpr*e o papel de *perpetuar as polarizações sociais, de classe, raça, gênero, cultura, naturalizá-las e legitimá-las*” (Arroyo, 2004, p.358) parece ser um dos grandes desafios a serem enfrentados por uma proposta que pretenda *imprimir* aos processos de formação de educador@s uma *outra marca*. Não levar em conta, por exemplo, que temos várias formas de oralidade, provenientes de histórias e inserções

⁶⁰⁸ Canella, entrevista à autora em 12dez2004.

⁶⁰⁹ Relatório bolsista de extensão, Tábatta – 11jun2003.

⁶¹⁰ Arroyo, 2004, p. 59.

culturais diferentes, leva a escola – monocultural – a querer que @s estudantes passem *naturalmente* de uma oralidade inscrita em sua história para uma escrita oriunda de uma oralidade que tem *outra* história. E essa é só uma das formas de naturalização da *violência epistêmica* que continuamente a escola vem (re)produzindo.

Tratando dessas inúmeras formas de *violência* produzidas pela escola, Sousa (2002) lembra também que:

Paradoxalmente, é nessa mesma escola que vamos encontrar os educadores e os educandos que transgridem o modelo predominante, que rasgam prescrições descoladas de seu afazer, que negam, com suas condutas, os processos que desqualificam a vida pedagógica: vinculam saberes e vivências, dialogam com o texto e o contexto do ensinar-aprender. Movem-se embalados por laços de afetividade e ternura, potencializam sujeitos diversos e vinculados em seus ritmos orgânicos. Isso mostra que nada daquilo que fazemos ou dizemos, além de não ser trivial, também não é absoluto (2002, p.255).

O reconhecimento de que muito já tem sido feito, de inovador, nas múltiplas experiências, institucionalizadas ou não, reconhecidas ou silenciadas, não invalida a premência de que muito mais seja feito para mudar essa escola monocultural e (ainda) elitista.

É necessário, a meu ver, abrirem-se novos espaços de experiência e de significação para que haja deslocamentos, percursos de sentidos não experimentados, ainda irrealizados (Orlandi, 2002, p.198).

“Ser professor é estar sempre se fazendo, num permanente constituir-se” (Teixeira, 1996, p.180). Essa percepção não é *de agora*. Torná-la, no entanto, um *“novo senso comum”* (Souza Santos, 2003, 2004) é parecido com *“carregar água na peneira”* (Barros, 1999). *“Trabalho inútil”* ou *“ato encantador, surpreendente, imprevisível”* (Esteban, 2004, p.159), assim é *carregar água na peneira*. Também imprevisível, surpreendente – e em muitos aspectos *inútil* – é o esforço por buscar outras *tessituras* para os processos de formação de educador@s.

O que temos constatado é que à medida que a professora vai se tornando mais e mais comprometida com a aprendizagem d@s alun@s e inconformada com o fracasso escolar, se põe a refletir sobre o que acontece no cotidiano da sala de aula, de modo que [...] possa criar alternativas pedagógicas mais capazes de contribuir para o sucesso de *tod@s @s alun@s* e não apenas de alguns e algumas. Começa a fazer perguntas sobre o processo de ensinar e aprender, tentando melhor compreender a reação de cada alun@ ao que pretende ensinar (Garcia, 2003a, p.205-6).

A atenção aos *processos*, às relações vividas, faz com que o *carregar água na peneira* deixe de aparecer como um *despropósito*. Olhar “os desenhos que a água faz no chão” ou os reflexos que brotam dos raios de sol incidindo sobre as gotas d’água:

... Processo privilegiado para aquela professora ou aquele professor que busca *compreender o compreender* (Bateson) de seus alunos e alunas e encontra nos *despropósitos* e nos *vãos* indícios preciosos dos caminhos que estão sendo percorridos pelos estudantes para aprender (Esteban, 2004, p.160).

Essa *observaçãodoscaminhosdoaprender* pode ser *apaixonante*. No início de 2005, encontrando um ramo de louro no meu carro, meu neto, então com dois anos e meio, indagou *que folha era aquela*. – *Folhas de louro*, respondi. Depois de alguns minutos em silêncio, olhando para as folhas, ele novamente se dirigiu a mim: - *Vó, onde tem mais?* – *Mais o quê*, perguntei. - *Folha de papagaio*, respondeu ele prontamente, mostrando que o nome – *louro* – o fazia lembrar do papagaio que tenho em casa e chamo de Louro.

Dois ou três meses depois mais uma vez fui *brindada* com a percepção desses *efeitos de tradução* que explicitam o próprio processo da *produção* de significados: minha filha contava a história da Chapeuzinho Vermelho, *dramatizando* vozes e situações. Quando chegou no relato do momento em que Chapeuzinho perguntava ao Lobo “*pra que essa boca tão grande*” e ele respondia “*é pra te comer*”, minha filha imitou a voz da menina gritando “*Socorro! Socorro!*”. Imediatamente, no banco de trás do carro, meu neto acrescentou: “*Quero minha mãe*”, mostrando que havia entendido exatamente o significado do pedido de *socorro*. Para ele, uma situação de perigo evoca exatamente aquele “*Quero minha mãe*”.

Entender como os significados vão sendo *produzidos*, como os *aprendizados* vão sendo *tecidos*, é fundamental para que @ educador@ não faça juízos como aquele narrado por Souza (2002, p.48), em que a professora, ao pedir que fossem citados os “*nomes de três animais domésticos*”, considerou “*errada*” a resposta da menina: “*Scubidu, Feio e Pavaroti*”. Inconformada com o julgamento da professora, a menina explicou: “*Scubidu é o meu cachorro, Feio é o meu gato e Pavaroti é o meu periquito*”. Só o aprendizado da atenção aos processos cotidianos de produção de significados e a

convicção de que não existe uma única *resposta correta*, um único padrão ao qual tod@s devam se *enquadrar*, é que pode abrir brechas para começarmos a perceber e “*promover exercícios de ser*” (Esteban, 2004, p.160).

Falando dos processos de formação de educador@s que vinham sendo experimentados num Centro de formação político-pedagógica – o Centro de Formação de Professores Máximo Gorki, da vila de Cói, na Guiné-Bissau – Freire afirma:

A impressão que este Centro vem me dando, através da prática nele realizando-se, que implica não numa capacitação e recapacitação de professores em termos verbalistas, na intimidade de suas salas, mas pelo contrário na unidade da prática e da teoria e na comunhão sempre maior com a população em torno, é a de que se vem constituindo, cada dia que passa, num centro universitário do povo (Freire, 1978, p.54).

É essa, talvez, a experiência mais forte que vêm tendo a oportunidade de *viver* professor@s e bolsistas participantes do Programa Entrelaços do Saber:

*Minha primeira visita à comunidade Nova Esperança foi instigante: as crianças me rodeavam e queriam me levar a todas as casas e lugares que julgavam interessantes na comunidade, sempre me perguntando se eu iria sumir, com que frequência iria visitá-los etc. O medo e receio do abandono são facilmente visíveis.*⁶¹¹

*Não vou negar que já tive meus preconceitos (quem nunca teve que atire a primeira pedra), porém faz bastante tempo que faço um enorme esforço para libertar-me deles e o resultado tem sido positivo. Melhorou muito mais quando comecei a fazer parte do Programa, pois além de haver todo um processo prático há um importante amparo teórico, o que facilita bastante as nossas constantes (re)elaborações de conceitos. Vivemos numa sociedade em que se julga antes de conhecer e pelo simples fato de eu primeiro conhecer sem me preocupar com julgamentos prévios já é uma vitória pessoal, em muito conseguida pelo contato com as pessoas da comunidade.*⁶¹²

Essa disposição para *ensinaraprendendo* – ou *aprenderensinando* – é possivelmente a *atitude* mais importante para @ educador@ que pretende *construir outros enredos para aquelas histórias de medo e fracasso*:

Preciso reaprender o que acho que sei, na medida em que os educandos conhecem junto *comigo e entre eles*. Também tenho que esclarecer que o ponto de partida para que eles experimentem algum objeto cognoscível, que eu proponho, não pode ser a *minha* compreensão do objeto e da realidade (Freire, 1986, p.213).

⁶¹¹ Relatório bolsista de extensão, Halis – 12fev2005. Haliskarla Moreira de Sá, acadêmica de Geografia, é bolsista do Programa desde 2004.

⁶¹² Giovani – 27jul2004.

Qual a operacionalidade pedagógica desta experiência, especificamente para se pensar a formação de educador@s? Principalmente se entendermos a escola como campo de atuação privilegiado dess@s educador@s, e considerarmos que ela tem um ritmo próprio, bem diferente do que é possível assumir no desenvolvimento de qualquer projeto numa comunidade. “*A intenção política, o comprometimento político é que constitui o diferencial*”, diz uma das professoras participantes do Programa. E continua:

*Os projetos adquirem vida por conta do compromisso dos que com ele se envolvem. Conosco foi assim: primeiro foi a motivação política. Mesmo sendo mais fácil entrarmos num espaço que já estava constituído, para “nos constituirmos” nesse espaço foi outra luta. Mas essa participação é muito importante porque resgata a história da gente. Por isso só se mantém no projeto quem tem um compromisso com o público, com o popular. Venho de uma classe social pobre, de muita batalha, e todas as pessoas que se mantêm estão numa história muito semelhante. Sentimos forte que o que a gente tem a gente precisa repartir e isso acaba deixando o nosso conhecimento mais “substancial”. A comunidade não é um espaço de escola, mas através do trabalho com a comunidade tudo o que é da escola vem muito. Então a gente consegue fazer a leitura do que acontece na escola a partir da comunidade, a partir das famílias. E isso faz, também com que tenha mais o que falar quando vou para a escola, acompanhando os estagiários, fazendo consultorias. No meu próprio processo continuado de formação essa ligação é fundamental para não perder o pé da realidade.*⁶¹³

A partir do trabalho na e com a comunidade, professor@s e bolsistas vão aprendendo a importância de *tomar pé* na realidade, *movimento* que passa a ser entendido não apenas como um *ir até* a comunidade, mas como um tornar-se capaz de abrir-se à compreensão dos *significados*, ou, como explica Garcia, *compreender o seu compreender*:

Neste processo de tentar compreender o compreender de seus alunos e alunas, de procurar explicações para a aprendizagem de alguns e a não-aprendizagem de outros, assumem uma *postura investigativa*, tornando-se *professoras-pesquisadoras de suas próprias práticas*. Muda o seu olhar, o seu escutar, o seu tocar, o seu provar, o seu cheirar; elas mobilizam todos os seus sentidos e os seus conhecimentos teórico-práticos (Garcia & Alves, 2002, p.117).

Desse modo é que os cursos de formação de educador@s podem assumir características diferentes desses que preparam para o *aulismo*:

⁶¹³ Denise, conversa com a autora em 12mai2004. Denise Soares Miguel, mestre em educação, professora da FAED-UDESC, participante do Programa Entrelaços do Saber.

O modelo de escola e de mestre que os centros [de formação de professores] reproduzem na ocupação dos tempos e espaços é para o aulismo, para ser meros aulistas (Arroyo, 2000, p.131).

Como não ser *aulista* numa estrutura que *mede a produtividade* d@ professor@ pela quantidade de aulas *dadas* na graduação? Como desenvolver a própria *aula* como processo *investigativo* e *participativo*, quando aumenta a exigência do número de aulas semanais e diminui o tempo para preparação dessas atividades? Como *ressignificar* o próprio papel como professor ou professora, percebendo-se *aprendente* diante de situações e relações sempre *ensinantes*?

Não há como esquecer que nos defrontamos com essa certeza ideologizada segundo a qual o estudante existe para aprender e o professor para ensinar. Essa "sombra" é tão forte, tão pesada, que o professor dificilmente percebe que ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz (Freire & Faundez, 1985, p.44).

Em que estas investigações com o cotidiano de comunidades podem servir para possibilitar outras *tessituras* para nossas relações no cotidiano escolar? Uma das bolsistas, que depois de formada foi trabalhar como professora substituta numa escola pública do sul da Ilha, comentava, ao me encontrar:

*É outra realidade, outra cultura, mas o que aprendi é que não dá pra logo tentar rotular e classificar as crianças e suas famílias. Se agora não tenho condições de conhecer todas as famílias, e entender cada reação do jeito que eu fazia na comunidade, sei que é criando vínculos com eles, a partir da confiança, de eles se sentirem importantes e acolhidos, entendidos, é que vou conseguir também abrir possibilidade de um resultado escolar melhor. Mas o que vai ser possível se estou apenas substituindo a professora da turma durante quatro meses de licença?*⁶¹⁴

Tendo presente que *"a centralidade de todo processo de formação está no questionamento"* (Esteban & Zaccur, 2002, p.20), vamos aprendendo – *a cada hora de cada dia*, a cada novo semestre letivo, a cada nova turma com que nos *defrontamos*. Nesse *ensinaraprender* constante, vamos entendendo que, para além do necessário aprofundamento teórico-metodológico, é a *capacidade* de lançar um novo olhar sobre @ educand@ o maior ganho que têm nos trazido estas *experimentações* a partir do *pensamento liminar* e da opção pela *desconstrução de subalternidades*.

⁶¹⁴ Fernanda – 17mai2005.

“Como vemos os educandos? Que sabemos de suas trajetórias humanas?

Como vivem seus tempos?” (Arroyo, 2004, p.57).

O menino do cavalo não escrevia de jeito nenhum. Sabia de tudo um pouco e, mesmo aquilo que não sabia, dava um jeito de saber para participar. Com o detalhe de que não escrevia de jeito nenhum. “Se você não registrar suas histórias elas vão se perder”, eu dizia; e ele, “não tem problema, eu conto outras” (Lacerda, 2002, p.71).⁶¹⁵

“Precisamos ir em busca de quais conceitos, preconceitos ou mecanismos de compreensão estamos utilizando”. E continua:

Somos professoras, misturas de tendências, pertencentes a um povo também mistura e que muito dificilmente encontra afinidades em categorias. Afirmar que somos isto ou aquilo impede que sejamos um pouco de tudo, ou que sejamos e deixemos de ser quando quisermos, ‘desdizendo aquilo tudo que dissemos antes’, como há tanto tempo canta Raul (Lacerda, 2002, p. 81-2).

Mesmo nossas *boas intenções* podem estar envoltas em significados e modelos de atuação *cristalizados*.

Acreditamos que só o fato de lutarmos pela democracia na escola já garante a igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal mas, dependendo do discurso e da prática educativa desenvolvidos, pode-se incorrer no erro da homogeneização [...] Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e que por isso possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e de experiências e que aqueles que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos é incorrer em uma postura e uma prática discriminatórias (Gomes, 2000, p.248).

“Colocar sob suspeição nossos próprios saberes, indagar nossos preconceitos” (Esteban, 2003b, p.207). *“Ter questões, mais do que respostas”*. *“Acreditar no trabalho coletivo”* (*idem*, p.209). Indagando a participantes do Programa *quais as contribuições dessa participação para sua formação como educador(a)*, estas foram algumas das respostas:⁶¹⁶

As diversas situações que se apresentam no programa exigem um processo reflexivo que ultrapassa em muito aquele feito em sala de aula. Nos deparamos, na atividade de extensão, com problemas cuja dimensão dificilmente poderíamos entender sem este contato mais direto. Ela possibilita, logo no início do curso, a integração entre prática e teoria indispensáveis a uma boa formação, assim como apresenta um imenso

⁶¹⁵ Mitsi Pinheiro de Lacerda é professora alfabetizadora da Escola Estadual Benedito Valadares, em Carangola (MG) e professora da UEMG – *campus* de Carangola.

⁶¹⁶ Cf. Anexo 4.

*campo onde se torna possível uma formação política maior ao educador; formação esta reduzida se restrita às paredes universitárias.*⁶¹⁷

*Aprendi a lidar com a imprevisibilidade que este trabalho apresenta, pois a complexidade das relações interpessoais e do próprio indivíduo interfere diretamente em nossas atividades; aprendi a respeitar o tempo del@s e controlar ansiedades.*⁶¹⁸

Esse aprendizado contínuo é feito não apenas por acadêmic@s, mas também pel@s docentes participantes do Programa:

*Aprendizado do trabalho coletivo (trabalhar em equipe); experiências com situações diferentes da sala de aula e do ambiente acadêmico; conhecimento do "outro" (no caso, grupos populares).*⁶¹⁹

*Possibilidade de interação entre pesquisadores e comunidades empobrecidas; desconstrução e re-significação de conceitos apropriados nos contextos envolvidos; aproximações e distanciamentos entre o ensino, a extensão e a pesquisa.*⁶²⁰

*Possibilidade real de congruência da relação teoria-prática; exercício da educação sexual numa perspectiva da educação popular; experiência com trabalho coletivo junto aos demais projetos do Programa Entrelaços do Saber.*⁶²¹

Aprender a fazer coletivamente, com tudo o que isso significa de *despojamento* das próprias certezas e dos próprios ritmos:

Mais importante do que a força do coletivo é a capacidade de fazer coletivamente, mesmo frágil, sem clareza de sua força, convivendo com a dúvida desse próprio fazer, entre acertos e erros, enfrentando grandes e pequenas tarefas, e manter a capacidade de continuar juntos (Fantin, 2005, p.167).

Não é possível simplificar a complexa questão da escolarização dos grupos populares, nem criar *receitas mágicas* para a formação de educador@s. Mas é possível complexificar as análises, chamando a atenção para detalhes que podem *intensificar* as questões já colocadas, ao mesmo tempo em que levar-nos a levantar outras questões, trazendo para o centro da cena o *desprezível, o irrelevante*, de modo a colocar o foco sobre sujeitos também considerados "*sem importância, pequenos, desprezíveis, marginais*" (Esteban, 2003a, p.127). "*O recorte, o olhar e as perguntas são tecidos pelas relações mais amplas que conectam, mesmo na invisibilidade, a vida cotidiana*" (Esteban, 2003b, p.204).

⁶¹⁷ Marina, 23nov2005. Marina Resende Pereira Masutti, acadêmica do curso de Pedagogia, é bolsista do Programa em 2005.

⁶¹⁸ Letícia, 23nov2005. Letícia de Moraes Falleiro, acadêmica de Fisioterapia, participa do Programa desde 2004.

⁶¹⁹ Canella, 23nov2005.

⁶²⁰ Maria Conceição Copette (Cuca), 23nov2005.

⁶²¹ Denise, 23nov2005.

“Mesmo trabalhando cotidianamente em meio à imprevisibilidade, ainda assim bastantes vezes nos dispomos a prever os próximos capítulos do processo de aprendizagem de nossos alunos e alunas” (Lacerda, 2002, p. 73). Essa *antecipação de resultados* é tanto mais problemática quanto menos *confiante* na possibilidade de *bons resultados*.

“Ao problematizar o que não era nenhum problema, nem problemático, para outras formas de ensinar e de pesquisar, fazemos a pesquisa-que-procura e ensina” (Corazza, 2002, p.59). *Reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos e educandas pode ser de extrema relevância na formação de um docente-educador* (Arroyo, 2004, p.62). Assim vamos tecendo uma capacidade de cooperação e autogestão.

*A cada encontro me sentia mais motivada para dar aula: tinha sempre em mãos meu planejamento, talvez com um pouco de insegurança, pois era a primeira experiência com a informática. Em todas as aulas eu aprendia algo novo com os alunos, aquele ambiente era de troca, reciprocidade, respeito.*⁶²²

A partir de atividades derivadas de seu contexto existencial próprio, vai-se desenvolvendo, em educand@s e educador@s, também uma capacidade de reflexão (auto-reflexão), sistematização e troca – ou *o fortalecimento do sentido de grupo (solidariedade, amizade, confiança), o diálogo e a escuta sensível.*⁶²³

*Esta vivência na Comunidade Nova Esperança nos fez amadurecer pessoal e profissionalmente. Suscitou várias reflexões sobre as questões da realidade social e a importância dos projetos sociais, oficinas, cursos, grupos, efetuados de forma conjunta com os moradores de comunidades social e economicamente desfavorecidas, de acordo com os seus interesses e perspectivas de melhorias.*⁶²⁴

“Quanto mais formos capazes de aperfeiçoar, em nós mesmos, nossa sensibilidade, mais capazes seremos de conhecer com rigor [...] e antecipar o amanhã pelo sonho do hoje” (Freire, 1986, p.219-0). *Só é capaz de ensinar quem não perdeu a capacidade de aprender ao ensinar”* (Garcia, 2003a, 204). Essa, talvez, seja a

⁶²² Tábatta – 11jun2003.

⁶²³ Denise, 23nov2005.

⁶²⁴ Relatório bolsista de extensão, Tábatta – 11jun2003.

principal lição que esta pesquisa nos deixa (se é que uma pesquisa precisa deixar lições). *"Repetir, repetir - até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo"*.⁶²⁵

*Em relação aos resultados acadêmicos são sentidos diariamente, pois existe a comunicação, a interconexão necessária entre a universidade e a comunidade. É possível perceber a troca de valores, de significados, de idéias no sentido de estarmos construindo um espaço mais plural e respeitoso através dos diálogos, das discussões e não como sendo algo imposto de forma arbitrária. Existe nesse projeto o tão desejado entrelaçamento de saberes da academia e os saberes do senso comum. A respeito dos resultados obtidos pessoalmente, posso garantir que gradativamente vou quebrando uma série de barreiras e preconceitos. O convívio com o pessoal dos bairros de periferia traz uma série de vantagens que auxiliam no nosso trabalho. Essas vantagens seriam por exemplo o respeito, a solidariedade, o entendimento, as conversas que são travadas entre nós. Tudo isso contribui para que sejam quebradas fronteiras, fazendo com que não tenhamos nenhum receio em chegarmos na comunidade e expormos nossas idéias.*⁶²⁶

"O cotidiano escolar é uma realidade de emergências, sem itinerários fixos, que faz do pesquisador um sujeito errante, em busca de perguntas e de respostas e sempre distante das verdades definitivas" (Esteban, 2003a, p. 129). Até porque os significados atribuídos ao tempo passado na escola com frequência fogem completamente às expectativas mais comuns. Ribeiro relata a resposta de duas crianças, ao serem indagadas se gostavam da escola. *"Gosto, mas era melhor se não tivesse aula"*, disse uma. A outra foi bem mais direta: *"Eu venho na escola pra brincar"* (Ribeiro [Neli], 1995, p.91).

Esses múltiplos significados, presentes também em conversas com crianças e jovens da Nova Esperança, tramaram e foram tramados em histórias como as da ocupação, do mutirão e da vida dessas pessoas, nos últimos quinze anos – ao lado de muitos outros, vividos por moradores e moradoras de outras, inúmeras, comunidades de periferia – se fazem presentes nas tramas do cotidiano escolar e das relações da sala-de-aula. Tornar-se capaz de prestar atenção a essa multiplicidade de sentidos e significados é fundamental para a formação de um@ educador@ que pretenda se pautar pela opção pela *desconstrução de subalternidades*. Aliado a isso, a *"disposição*

⁶²⁵ Manoel de Barros. Mundo Pequeno; do livro "O Livro das Ignorâncias" VI - ed. Civilização Brasileira. Disponível em: <http://www.secrel.com.br/jpoesia/manu.html#aguas>. Acesso em 02jul2005. Encontrei em Assis, 204, p. 204 esta epígrafe: *"Olhar as mesmas coisas, repetidas vezes, até que elas comecem a falar por si mesmas"* (Freud, S. *A história do movimento psicanalítico*. Ed. Standart brasileira V. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 33).

⁶²⁶ Relatório bolsista de extensão, Giovani – 14dez2003.

de enfrentar riscos, de ousar, de viver perigosamente, intensamente” (Esteban, 2003a, p.135). Tudo isso vamos *aprendendo* nessa *com-vivência* cotidiana:

*A experiência como ser humano principalmente, em atuar com outra realidade diferente da minha, mas ao mesmo tempo compartilhar e me sentir um igual. Isso me dá força e vontade para querer mudar e transformar o que pode ser transformado, e ainda o que não foi corrompido e tem chances de crescer e ser. Perceber que existem vários mundos em um só e que somente indo de encontro aos desafios é que podemos realmente tocar o ponto fraco, que na maioria das vezes é a falta de amparo, de subsídios, da educação...*⁶²⁷

Vivenciar situações em que a sensibilidade vá desabrochando, vá sendo estimulada a imaginação, vão sendo bem-vindas as intuições (Regina Leite Garcia, in Garcia e Alves, 2002, p.115-6). *Geração constante de comunidades aprendentes* (Brandão, 2000, p. 453).

*Participar do Programa Entrelaços tem sido uma experiência singular, tanto pela oportunidade de produzir conhecimento coletivamente (encontros com o grupo excelentes), quanto de reflexão mais solitária, absolutamente necessária em contextos de aprendizagem.*⁶²⁸

Cuidar do “entre” – o espaço invisível que dá sabor aos saberes (Rubem Alves, 2004, p.39).

*Aliás, minha profissão agora é “vendedora de sonhos”, o que tenho feito muito bem... Afinal, “a utopia serve para isso: para fazer-nos caminhar” (Galeano). Comigo funciona.*⁶²⁹

Carregar água na peneira. Catar espinhos na água. Criar peixes no bolso (Cf. Barros, 1999). *Esgarçar os paradoxos*. E eles se *esgarçam* a partir do *inusitado*, que *des-loca* os significados cristalizados, os *conceitos* – ou pré-conceitos – *enrijecidos*. *“Reabrir o espaço do sonho possível, do sonho coletivo, que não nega e não exclui, nem é a pura soma, mas comporta os sonhos individuais. Inverter a relação não significa passar de subordinado a subordinador e, sim, transformar relações de dominação em relações de reciprocidade”* (Azibeiro, 2002a, p.134). Assim, talvez, possamos *tecer* relações educativas dialógicas em *“escolas em que o silêncio seja apenas mais uma das formas de estar o outro e não um modo de não percebê-lo ou de distanciá-lo de nós”* (Esteban, 2004, p.177).

⁶²⁷ Carin – 27jul2004.

⁶²⁸ Maria Conceição Copette, 23nov2005.

⁶²⁹ Anotações de campo, Halis – 20fev2005.

Considerações Finais



À maneira de quem,
terminando, começa.

Quando pesquisamos e teorizamos sobre experiências humanas pode acontecer que elas terminem sendo questionadas pelo que sabemos e teorizamos, mas também pode acontecer que questionem o que sabemos e teorizamos.⁶³⁰

O pensamento liminar poderia abrir as portas para uma outra língua, um outro pensamento, uma outra lógica, superando a longa história do mundo colonial/moderno, a colonialidade do poder, a subalternização dos saberes e a diferença colonial.⁶³¹

O trabalho do intelectual não consiste simplesmente em caracterizar o que somos, mas, seguindo as linhas de fragilidade de hoje, detectar por onde e como o que é poderia não ser mais o que é.⁶³²

Carregar água na peneira. Com o tempo aquele menino – que era ligado em despropósitos porque gostava de carregar água na peneira – descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. O menino aprendeu a usar as palavras.

⁶³⁰ Miguel Arroyo. Prefácio. Moll, 2004, p. 16.

⁶³¹ Mignolo, 2003, p. 454.

⁶³² Foucault, 1994, p. 449.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens (Barros, 1999).⁶³³

Desse modo este fuxico foi sendo tecido, com o intuito de levantar outras questões, olhar de outros prismas, percebendo *os propósitos dos despropósitos*, de forma a possibilitar outras tessituras, que *des-loquem* jogos de poder e políticas de verdade. A consideração da colonialidade como a outra face da modernidade ocidental, proposta pelo pensamento liminar, possibilitou alargar o horizonte do entendimento de como foram produzidas como subalternas as periferias e as pessoas que nelas habitam, em meio a todas as ambivalências e contradições desses *jogos de poder*.

Ao longo deste percurso várias histórias, múltiplas trajetórias se entreteceram: a produção subalterna do *outro* na modernidade ocidental, que tem uma das formas de operacionalização na produção das periferias como subalternas, *sentida na pele*, ainda hoje, na Nova Esperança – mas também nos países e pel@s intelectuais do *Terceiro Mundo* que *gritam* para que sua voz possa ser ouvida e considerada. O fio que articula todos esses retalhos é minha própria trajetória pessoal e profissional, que conecta e entrelaça, também, o percurso da Comunidade e o do Programa. Nas brechas e entrelinhas o que salta aos olhos são as histórias de resistência, *resiliência* e *subversão*, as experiências pessoais e coletivas de *desconstrução de subalternidades*. Não porque isso seja tudo o que existe. Mas porque a isso se escolheu privilegiar o olhar.

O desafio da *indisciplinaridade* que me propus abriu justamente a possibilidade de uma outra compreensão dos processos desenvolvidos no Programa, bem como de seus resultados, deixando emergir em todos os momentos suas ambivalências, ao mesmo tempo em que suas múltiplas possibilidades – outras leituras até para os *despropósitos*. Ao longo deste trajeto, percebi que não se tratava de dar voz,

⁶³³ Fiquei agradavelmente surpresa ao encontrar em Esteban, 2004 e em Fantin, 2005 a mesma imagem utilizada e o mesmo poema citado.

individualmente, àqueles e àquelas que antes não a tinham. Trata-se, sim, de considerá-l@s – e às suas vozes, culturas, tradições – como produtor@s de conhecimento, participantes legítimos da produção do saber. E isso exige passar a considerar os fatores geopolíticos da produção das exclusões: exige a consideração da colonialidade como a outra face da modernidade ocidental.

Num determinado momento me dei conta de que podíamos pesquisar o que quiséssemos justamente porque el@s não tinham que *se envolver* na pesquisa do mesmo modo que nós. Nossa pesquisa se articulava a desejos e interesses específicos del@s, e os resultados da continuidade de nosso envolvimento com el@s abriam caminhos para as que as atividades culturais, artísticas, esportivas e a busca de colocação d@s jovens nos programas de estágio e primeiro emprego pudessem continuar a acontecer, como consequência dos nossos processos de pesquisa, ao mesmo tempo em que levantando outras questões para novas pesquisas.

Nessa *tessitura*, que integra de fato as atividades de ensino, pesquisa e extensão, que acabam por não se dissociar da própria *vida*, “o *outro é um participante da pesquisa, não um informante*” (Esteban, 2003a, p. 136). As pessoas se produzem e subjetivam a partir das oportunidades e das relações estabelecidas. Olhadas como *sujeitos*, assumem, conosco, a condição de *produtores da pesquisa*. Não por se *encaixarem* em nossos roteiros, mas por levar-nos a modificar esses roteiros, a partir das relações estabelecidas, como os *caminhos que se definem ao andar*.⁶³⁴ “Os *sujeitos da pesquisa, teimosos, não se deixam traduzir como objetos de pesquisa [...] ignoram os roteiros cuidadosamente fixados pela pesquisadora e as previsões que solidamente alicerçam os projetos de pesquisa*” (Esteban, 2003a, p. 130). Esta tese só se tornou possível pela *participação* nesse trabalho e na vida dessa comunidade.

⁶³⁴ Antonio Machado: *Caminante, son tus huellas / el camino, y nada más; / 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, / sino estelas en la mar. (Proverbios y cantares [CC - CXXXVI-XXIX])*.

Caminho traçado ao mesmo tempo em que era percorrido, feito ao andar, buscando indícios de um outro senso comum e uma outra socialidade, procurando, ao mesmo tempo, experienciá-los nas relações estabelecidas no âmbito do Programa Entrelaços do Saber. Ao investigar a imensa malha de múltiplas redes interacionais presentes em cada momento da comunidade e os múltiplos olhares para ela dirigidos, fui percebendo e explicitando, também, os entrelugares de produção plural de significados entre educador@s e pessoas da comunidade e as possibilidades e limites da opção ético-político-pedagógica pela desconstrução de subalternidades.

Caminho para produzir novas leituras das situações que já estão nos lendo, este processo de pesquisa foi se constituindo numa experiência de *pluri-versalidade* substituindo a *uni-versalidade*, como forma de invenção de outro entendimento dos mecanismos lógicos bi-polares que vêm produzindo dicotomias e exclusões.⁶³⁵ Ao mesmo tempo, aprendemos a olhar as pessoas e comunidades de periferia a partir da intensidade, não da carência, conseguindo, assim, *inventar* em nosso cotidiano de educador@s *entrelugares* em que os significados podem ser produzidos sem hierarquizações a priori.

Não queremos com isso propor qualquer modelo de educação que seja em si libertador, nem propor outra verdade absoluta. Viver essa experiência nos mostrou que se não conseguimos grandes transformações sociais, tornamos possíveis *deslocamentos* das relações de poder e políticas de verdade que vêm, ao longo dos últimos quinhentos anos, mantendo colonialismos e subjugações de toda espécie. E se isso foi possível nesta pequena experiência, pode reinventar-se em outros espaços e com outros grupos.

Colocar tudo sob suspeita não significa desistir de todos os sonhos, mas abrir-se a uma infinidade de possibilidades antes sequer suspeitadas. Por isso acreditamos neste trabalho: um trabalho que, pelo que tem de inusitado, vale principalmente pelas

⁶³⁵ Cf. também, a este respeito, Fleuri, 2004b, p.39ss. Disponível em http://www.anped.org.br/27/diversos/te_reinaldo_fleury.pdf.

inúmeras questões que levanta. Ao invés de pensar que *a verdade se encontra deformada pela ideologia*, percebemos que *apenas uma possibilidade de entendimento foi transformada no discurso autorizado*. Assim, deixar abertas as possibilidades para a emergência de outras interpretações já pode ser *profundamente revolucionário*. A utopia que continua a me mover é a crença na possibilidade de *um mundo menos feio*, porque mais solidário – por isso menos violento e excludente.

Encontrar no insignificante, no detalhe, *“processos que buscam mudar o mundo”* (Esteban, 2003a, p. 128), por não caberem na lógica da exclusão-subalternização. Produzir desse modo, a cada instante, a possibilidade de uma outra realidade, *“pôr-se a aprender onde pensávamos ir para ensinar”* (Garcia, 2003a, p. 204). As experiências desenvolvidas e aqui descritas ou analisadas não querem se colocar como modelos para serem implementados ou imitados em outros lugares e com outros grupos, porque surgem a partir de um contexto específico e das relações aí estabelecidas. Querem ser, sim, como motivadoras de reflexão e focos de esperança para criar em outras comunidades, e também nos espaços escolares, outras relações de ensino-aprendizado.

Os moradores e moradoras de comunidades de periferia urbana não são apenas marginalizados, mas também liminalizados, ou seja, vivem em um entre-lugar, na fronteira entre dois mundos. Ao invés de olhar essa situação como carência, percebemos – e queremos possibilitar que escolas, ong’s, governos também percebam – as *intensidades* de desejo, criatividade e curiosidade que carregam consigo. Conhecer a história da ocupação da Nova Esperança, a luta de seus pais – e principalmente de suas mães – pela conquista da casa trouxe outras perspectivas para essas crianças e jovens. Lembrem-se, el@s mesm@s, que à época tinham quatro ou cinco anos, do *“monte de ripa com cobra fincada na ponta”* ou da *“bateção de panela gritando: Salomão, Salomão, chega de enrolação”*. E isso lhes trouxe a memória de outras relações com a cidade e com as *autoridades* nela instituídas.

Ao mesmo tempo, descobrem possibilidades de *açãoparticipação* em múltiplos espaços da cidade, da qual, dessa forma, sentem-se e ficam menos à margem. Circular pela Ilha, aprendendo seus cantos e recantos, conhecendo suas trilhas. Entrar no mar – alguns e algumas pela primeira vez. Mas também perceber a possibilidade de inclusão no *mundo digital*. Aprender a nadar, remar, surfar, *navegar* na web. Experimentar outras formas de superação dos limites e desafio das próprias limitações, além de outras possibilidades de interação e solidariedade, como em práticas de rappel, escalada, mergulho, salvamento ou assumindo a monitoria de oficinas. Poder discutir questões candentes de sua vida e do seu dia-a-dia nas oficinas de teatro e sexualidade.

Não levamos em conta apenas planejamentos e habilidades nossas para propor ações educativas: é a partir del@s e com el@s que são pensadas e buscadas as possibilidades. E o tempo todo, el@s e nós aprendemosensinamos e ensinamosaprendemos. Esse processo *forma* bolsistas e professor@s como educador@s. O Programa vem sendo um espaço-tempo a partir do qual vimos tendo a possibilidade de experimentar a possibilidade da constituição de *entrelugares* em que se exercitem relações e olhares diferentes do *já-posto*, do hegemônico. Um *lugar-laboratório* (Pitta, 2005, p.22). Não o pensamos como qualquer espécie de *modelo*. Não fechamos os olhos às profundas *contradições* e *ambivalências* que a todo o momento saltam aos olhos.

A Comunidade, com seus avanços e impasses: o assédio do tráfico, a violência da polícia, os desentendimentos que corroem as relações entre os vizinhos, mas também o desabrochar da capacidade de pensar e agir em conjunto e envolvimento do grupo em pessoas antes *apagadas* em seu canto ou até consideradas *incapazes*... Os e as jovens que vêm tendo possibilidade de perceber outros horizontes, pela prática de esportes radicais, por se verem na imprensa fora das páginas policiais, por encontrarem espaços para *primeiro emprego* em bancos ou na Assembléia Legislativa,

ou assumirem monitorias no próprio Programa, quando até bem pouco tempo atrás achavam que só encontrariam colocações nos *serviços gerais* ou na construção civil.

A Universidade, que se envolve, acredita, acha importante, ao mesmo tempo em que burocratiza e atravanca as questões que poderiam ser tratadas como as mais *corriqueiras*. Bolsistas que se envolvem até nos finais de semana e férias, bolsistas que *desaparecem*, um que tenta até o suicídio. Professor@s que se envolvem profundamente, ao lado de outr@s que continuam acreditando que o que fazemos *não é extensão, não é sério, não passa de assistencialismo, não é um trabalho acadêmico*.

Embora *briguemos* pela *garantia* institucional do Programa para além de nossa permanência nele, sabemos que não temos garantia nenhuma! As relações com a comunidade dependem o tempo todo das *simpatias* e *antipatias*. A continuidade dos projetos depende do empenho e dedicação de cada pessoa envolvida nele, pessoas que "*têm vida para além do projeto*"⁶³⁶: casam, se mudam, são despedidas, terminam o curso, adoecem, assumem outras responsabilidades e prioridades. Mas dependem também, tanto quanto e ao mesmo tempo, do apoio institucional, da infra-estrutura, das parcerias.

Contradições, também, das próprias parcerias: as instituições – empresas, organizações não-governamentais ou órgãos públicos se envolvem, apóiam, estão junto, enquanto isso também lhes interessa! E, às vezes, querem como contrapartida um *submetimento* que vai completamente contra à tão propalada *cidadania*, (re)produzindo subalternidades e colonialidades. Queremos – tod@s – uma *sociedade plural*. Mas, o que é uma sociedade plural? Uma sociedade que possibilita a convivência e interação *respeitosa*, ainda que *tensa*, de sujeitos e culturas plurais? Ou uma sociedade que *integra* os diferentes numa pretensa homogeneidade querendo fazer com que continuem a se tornar *o mesmo*?

⁶³⁶ Tomo a liberdade de parafrasear Rosângela Steffen, mestre em educação, integrante do núcleo MOVER, quando afirmou, em reunião de avaliação: "*as pessoas têm vida para além do MOVER*" (setembro 2004).

Essa questão pode ser feita, também, com relação aos processos educativos, na escola ou fora dela. A perspectiva intercultural – como a vimos entendendo e buscando operacionalizar – não pretende nem negar a riqueza da diversidade cultural, nem ficar no seu simples reconhecimento. Entendendo a pluralidade das culturas como um caleidoscópio, permanentemente se reconfigurando a partir das relações que se estabelecem, tem em vista *des-locar* os processos de diferenciação – a *diferença* produzida como desigualdade, abrindo brechas em que se tornem possíveis *desconstruções* de subalternidades. A *igualdade* pretendida não é a da uniformidade ou homogeneização, mas a da pluri-versalidade e da des-colonização.

O que se pretende é envolver-se com o desafio epistemológico e metodológico que emerge da opção política da *desconstrução de subalternidades* – e das relações ambivalentes que a partir dela se estabelecem – ao assumir como *objeto* de pesquisa e ação *sujeitos* de conhecimento que constroem e desconstroem permanentemente suas redes de relações e significados. Ao invés de uma epistemologia dogmática, que formula e explica as razões pelas quais nosso presente é como é, espera-se construir – coletivamente – um saber crítico e questionador, que não se conforme com generalidades conceituais de verdades explicativas, mas olhe todas as questões com a perspectiva interrogativa da *dúvida e da utopia*.

Manter juntas a *dúvida e a utopia* significa pensar a possibilidade de um *posicionamento político-epistemológico* que não exalte a dúvida pela dúvida, mas, querendo desfazer o vínculo entre conhecimento e disciplina que marcou o que Spivak denomina de *violência epistêmica da modernidade*, saiba se posicionar nos *entrelugares* polifônicos das vozes antes caladas, para falar *com* elas e *a partir* delas, nunca por elas. A primeira consequência político-epistemológico-pedagógica deste modo de pensar-ser-aprender-ensinar é que afirmar uma verdade não tem como consequência imediata negar qualquer outra alternativa ou possibilidade, mesmo contraditória ou até divergente. Isto não nos lança num vale-tudo prático ou teórico que deita por terra qualquer princípio ou critério de valoração, mas exige que, acima

de tudo, esteja a afirmação da **vida**, em todas as suas dimensões, como valor maior. Afinal, “*ser educador é estar sempre comprometido com a vida*” (Brandão, 2002, p.353).

“*Por isso, os resultados do ensino-pesquisa encontram-se permanentemente abertos. Continuam sendo questões e problemáticas, não resultados. Pesquisa de invenção, não de comprovação. Sua principal contribuição é a de ser aproveitável por outr@s docentes-pesquisador@s, como uma sementeira de sentidos imprevistos*” (Corazza, 2002, p.65). Nesse *movimento* fomos descobrindo que a própria desconstrução de subalternidades não acontece como algo definitivo. Ela precisa *continuar acontecendo*, se fazer *acontecimento*, em processo contínuo. Sentimos na pele que o fato de uma atividade ter dado certo não era garantia nenhuma de que continuaria dando certo.

Precariedade das condições, precariedade das situações, precariedade dos vínculos continuam a conviver com a intensidade dos desejos, das possibilidades, das manifestações: mais uma ambivalência presente em cada atividade, em cada grupo, em cada proposta. Pela precariedade dos recursos e equipamentos nos sentimos com frequência *carregando água na peneira*, às vezes para apagar um incêndio – uma emergência que não podia esperar soluções melhores. Quase sempre, felizmente, para *encher um reservatório* que iria possibilitar o abastecimento de todo um *mundo*, tamanha era a intensidade, a energia e o impacto de cada pequeno gesto na vida das pessoas envolvidas nesses processos.

Em qualquer dos casos, esse nosso *despropósito* – carregar água na peneira – quis chamar a atenção para outras possibilidades do *pensaragir da / na universidade*. Assim entendemos que *desconstruir subalternidades* é fazer política, fazer arte, fazer educação como um mesmo gesto, em um mesmo movimento, reinventando uma paradigma estético para a política e para a vida (Azibeiro, 2002a). Aprendemos, também, nesse processo, que *desconstruir subalternidades* é perceber o potencial criativo e transformador dos momentos de crise, de esgarçamento de paradoxos. Uma

das conseqüências mais benignas do trabalho com a comunidade é o desenvolvimento da convicção de que não sabemos tudo e que não há ninguém que não saiba nada. Vivemos com el@s a “capacidade regeneradora, transgressora, cósmica e utópica” do riso (Groh, 1994, p.182). Aprendemos “como se constroem saberes através das relações de riso e sangue” (Groh, 1994, p.20).

O maior resultado que vimos obtendo – nós e as pessoas da Comunidade – são as oportunidades de mudanças de perspectivas, os ensaios de outros olhares.



Des-locamento de olhar que abre horizontes, levanta outras questões, escancara as ambivalências e as ambigüidades de todos os processos educativos e sociais, possibilita entender os propósitos dos *despropósitos*. Como afirma Assis: “a

ambigüidade é importante para demonstrar que solidariedade e conflito são constitutivos das redes sociais e que, nas reciprocidades acionadas pelas redes também ocorrem diferenças de poder” (2004, p.323). Assim, a opção ético-político-epistemológica pela desconstrução de subalternidades não pode ser entendida como conquista definitiva, mas como processo, contínuo e de cada momento.

Assumindo o risco de inventar-lhes outras significações, ousou fazer minhas as palavras de Corazza: “É preciso coragem, vontade, insubordinação, transgressão, subversão. E, acima de tudo, optar por uma nova ética de trabalhar o ensino [a extensão] e a pesquisa. Criando novas leituras e escrituras, novas significações e novas práticas. Artistagem, de ordem estética, ética e política. Artistagem vivenciada como um desfazer permanente das verdades, condutas, poderes, saberes, subjetividades educacionais. Artistagem derivada das dores e dos prazeres de trabalhar nas fronteiras. Pesquisar-ensinar-artistar: viver. Para tornar nossa vida e a d@s outr@s mais dignas de serem vividas” (Corazza, 2002, p.66-68).

Trazemos as marcas de experiências vividas num espaço-tempo que nos constitui. *Sujeitos de nossa história*, não porque consideremos nossa vontade onipotente e acreditemos poder tudo o que queremos, mas porque buscamos nos manter *ao volante*, atentos aos quebra-molas, aos buracos, aos desvios, *ao mesmo tempo* em que à paisagem, à música que nos embala, à conversa dos companheiros de viagem. Descobrimos o poético e o mágico no ato desconcertante de *carregar água na peneira*. Se a água não vai chegar a lugar algum, o *processo*, ao deixar de ser visto apenas como *pretensão absurda*, abre inúmeras possibilidades de *entendimento*, de *aprendizado*, de *produção de outras histórias*. Tal como o expresso pelo médico e educador popular Eymard Vasconcelos, em seus trabalhos em comunidades de periferia, entendemos que se não podemos mudar o mundo, podemos participar da *recriação da vida*. *E isto – sim – é fascinante!* (Fleuri, 2005).

Documentos consultados:

BPMP (Biblioteca Pública Municipal do Porto). **A Terra de Vera Cruz**. Viagens, descrições e mapas do século XVIII. Exposição integrada nas comemorações do V Centenário da Descoberta do Brasil, Porto, 2000.

DIÁRIOS DE CAMPO: Nadir Esperança **Azibeiro** (1999-2005), Ivone Maria **Perassa** (2001-2004), Fernanda Ramos do **Nascimento** (2001-2004), Haliskarla **Moreira de Sá** (2004-2005).

FINEP-GAP. **Habitação Popular** / inventário da ação governamental. Rio de Janeiro, 1983.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2004**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 26jun2005.

IPUF. Coordenadoria de Planejamento Habitacional. **Perfil das áreas carentes**. Florianópolis, 1993. 2 vol.

LIVRO DE ATAS. Comunidade Nova Esperança. 1990-1997.

LIVRO DE ATAS. Movimento Sem Teto. 1989-1992.

PMF. **Projeto Bom Abrigo**. Programa Habitar Brasil/BID. Vol.VII. Projeto social. Maio, 2000.

PMF. **Política Habitacional de Florianópolis**. Versão preliminar. Fevereiro, 2002.

Relatórios de Atividades de Extensão: **Entrelaços do Saber**: educação popular nas periferias. FAED-UDESC, 1988-2005.

Relatórios de reuniões do Movimento Sem Teto. **Arquivo Elisa Jorge da Silva**. 1989-1992.

Acervos de Fotos:

Nadir Esperança Azibeiro

Elisa Jorge da Silva / Loureci Ribeiro

Maria Aparecida de Freitas

Programa Entrelaços do Saber

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline (orgs). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: São Paulo, Papirus, 1997.
- ADELMAN, Miriam. **A voz e a escuta**: encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea. Tese de Doutorado. Florianópolis: PPGICH-UFSC, 2004.
- ALENCAR, Chico. Terra dos sem-cidadania. In: **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da UFRGS : Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 441-445.
- ALMEIDA, Milton José de *et alii*. Fracasso escolar – uma questão médica? **Cadernos Cedes**. São Paulo: Cortez, 1985.
- ALVAREZ, Sônia E. *et alii* (org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.
- ALVAREZ, Sônia E., DAGNINO, Evelina & ESCOBAR, Arturo. “O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos”. In: ALVAREZ, Sônia E. *et alii* (org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000, p. 15-60.
- ALVAREZ-URÍA, F. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, M.V. (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 131-144.
- ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 21-33.
- ALVES, Rosilene. Bugres: as notícias correm. In: FERREIRA, Cristina & FROTSCHER, Méri (orgs.). **Visões do Vale**: perspectivas historiográficas recentes. Blumenau: Nova Letra, 2000.
- ALVES, Rubem. Boca de forno. In: FREIRE, Madalena *et alii*. **Paixão de aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, p. 249-251.
- _____. **Aprendiz de mim**: um bairro que virou escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- _____. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 13ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- ALVITO, Marcos. Puxando conversa. In: FILÉ, V. (org.). **Batuques, fragmentações e fluxos**: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 41-53.
- _____. Um bicho-de-sete-cabeças. In: ZALUAR, A. & ALVITO, M. (org.). **Um século de favela**. 3ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 181-208.
- AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1981.
- AMORIM, M. **O texto de pesquisa como objeto cultural e polifônico**. Disponível em http://www.cfch.ufrj.br/jor_pesq/Epistem/amorim.html. Acesso em 17 out. 2000.
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands** : the new mestiza = **La frontera**. San Francisco: Aunt Lute, 1987.
- ANDREOLA, Balduino Antonio *et alii*. **Educação, cultura e resistência**: uma abordagem terceiro-mundista. Santa Maria, RS: Ed. Pallotti : ITEPA-EST, 2002.
- ANGELUCCI, Carla Biancha, KALMUS, Jaqueline, PAPARELLI, Renata *et al*. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar** (1991-2002): um estudo introdutório. Educação e Pesquisa. [online]. jan./abr. 2004, vol.30, no.1, p.51-72. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13mar2005.
- AQUINO, Julio Groppa. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 91-110.
- AREND, Sílvia Maria Fávero. Relações interétnicas na província de Santa Catarina (1850-1890). In: BRANCHER, Ana & AREND, S.M.F. (orgs). **História de Santa Catarina no século XIX**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001, p.31-52.

- ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991.
- _____. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ASSIS, Gláucia de Oliveira. **De Criciúma para o mundo**: rearranjos familiares e de gênero nas vivências dos novos migrantes brasileiros. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2004.
- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ATHAYDE, Celso *et alii*. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- AURAS, Marli. **Poder oligárquico catarinense**: da guerra dos fanáticos do contestado à opção dos pequenos. Tese de Doutorado. PUC-SP, 1991.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ ; Brasília: Ed. UnB, 1996.
- AZEVEDO, José Clóvis. A escola cidadã: desafios, diálogos e travessias. In: **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da UFRGS : Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 23-48.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança. **A Criação de Relações de Saber, Poder e Prazer na Vida e nos Processos Educativos**: a experiência do FFMP-INCA, 1ª, 2ª e 3ª turmas. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE-UFSC, 1994.
- _____. Análise das Metodologias de Intervenção das Assessorias nas Comunidades de Periferia da Grande Florianópolis. Projeto de Pesquisa, aprovado para o Programa de Bolsas PROBIC-UDESC, fevereiro, 1998.
- _____. **Corpo, Educação Intercultural e Cidadania**. Projeto de Pesquisa, aprovado para o Programa de Bolsas PIBIC-CNPq, março, 1999a.
- _____. Análise das Metodologias de Intervenção das Assessorias nas Comunidades de Periferia da Grande Florianópolis. Relatório Final de Pesquisa. Florianópolis: FAED-UDESC, 1999b.
- _____. Movimentos Sociais, Paradigma da Complexidade e Intercultura. In: **Congresso Virtual De Antropologia**, Buenos Aires. Ciudad Virtual de Antropologia y Arqueologia, 2000.
- _____. **Educação Popular e Movimentos Sociais**: O que têm feito as assessorias? Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2001a.
- _____. **Comunidades na Fronteira**: Nova Esperança e Santa Teresinha. Projeto de Pesquisa, aprovado para o Programa de Bolsas PROBIC-UDESC, fevereiro, 2001b.
- _____. **Movimentos Sociais, Paradigma da Complexidade e Intercultura**: algumas considerações para discussão em sala-de-aula. Cadernos do NEPP, nº 1. Florianópolis: FAED-UDESC, maio 2001c.
- _____. **Corpo, Educação Intercultural e Cidadania**. Relatório Final de Pesquisa. Florianópolis: FAED-UDESC, 2001d.
- _____. **Relações de Saber, poder e prazer**: educação popular e formação de educador@s. Florianópolis: CEPEC, 2002a.
- _____. **Corpo, Educação Intercultural e Cidadania**: o outro como sujeito das ações educativas de ensino, pesquisa e extensão. **Linguagem e Cidadania**, Revista eletrônica. Santa Maria, 2002b.
- _____. **Entrelaços do Saber**: uma aposta na desconstrução das subalternidades. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 2003a.
- _____. Educação Intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, R.(org). **Educação Intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b, p. 85-108.
- _____. A educação intercultural e a possibilidade da desconstrução da subalternidade. Revista Grifos: **Dossiê Educação Intercultural**. Chapecó, SC: Argos, 2004, p. 115-134.
- _____. **Em busca de uma perspectiva dialógica**. Trabalho apresentado no Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos. Disponível em cd-rom. Rio de Janeiro: UFF,

2005.

_____. & PERASSA, Ivone. **O papel educativo dos movimentos sociais**: a experiência da Nova Esperança. Florianópolis: Boletim do CAPROM, maio 1992.

_____. *et alii*. Educação e Intercultura na Comunidade Nova Esperança. In: FLEURI, R.(org). **Intercultura**: Estudos Emergentes. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, p. 19-40.

BACHELARD, Gaston. **La formation de l'esprit scientifique**. Paris : J. Vrin, 1972.

BACZKO, Bronislaw. "Imaginação social". In Enciclopédia **Einaudi**, v.5. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, Editora Portuguesa, 1985, p. 403.

BAIERLE, Sérgio Gregório. "A explosão da experiência: emergência de um novo princípio ético-político nos movimentos populares urbanos em Porto Alegre". In: ALVAREZ, Sônia E. *et alii* (org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2000, p. 185-217.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1992a.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. M.Ermantina G.L.Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território negro em espaço branco**: estudo antropológico de Vila Bela. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BARBOSA, Willer. **Cultura Puri e Educação Popular em Araponga, Minas Gerais**: Duzentos anos de solidão em defesa da vida e do meio ambiente. Tese. Florianópolis: PPGE-UFSC, 2005.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser Criança**. Bordados de Antonia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávia Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República**, v. 2. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

BASBAUM, Ricardo. **Tempo em Transformação**, debate na ANPAP. Rio de Janeiro, outubro de 1997 (mimeo).

BASSO, Idavania Maria de Souza. **Educação de Pessoas Surdas**: novos olhares sobre o ensinar e o aprender Língua Portuguesa. Dissertação. Florianópolis: PPGE-UFSC, 2003.

BATESON, Gregory. **Steps to an Ecology of the Mind**. New York: Ballentine Books, 1972.

_____. **Mente e Natureza**. Trad. Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: **Sociolingüística Interacional**. Porto Alegre: Ed. AGE, 1998.

BAZARIAN, Jacob. **O problema da verdade**: teoria do conhecimento. 2ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Iluminations**. New York: Schocken Books, 1969.

_____. **Obras escolhidas I** – magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Sociologia**. Org.: Flávio R. Kothe. Coord.: Florestan Fernandes. 2ed. SP: Ática, 1991.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERNET, Jaume Trila. A força da coletividade. In: SEBARROJA, Jaume Carbonell *et alii*. **Pedagogias do século XX**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 97-107.

BHABHA, Homi K. A questão do "outro": diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. (tradução Francisco Caetano Lopes Jr.). In: BUARQUE DE HOLANDA, Heloisa. **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, p. 177-204.

_____. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 5ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ:

Vozes, 1997.

BONDUKI, Nabil. **Origens da habitação social no Brasil**. São Paulo: Estação Liberdade: FAPESP, 1998.

BORBA, Nina Rosa. **Magia e Imagem, Crianças e Histórias**: a experiência do contar. TCC. Comunicação Social. Florianópolis: Unisul, 2005.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

_____. Problemas ligados à cultura das classes pobres. In: VALLE, E. & QUEIROZ, J..J. (org.). **A cultura do povo**. 4ed. São Paulo: Cortez : Instituto de Estudos Especiais, 1988.B

BOTELHO, Tarcísio & VIDAL, Candice. Modelos nacionais de família no pensamento social brasileiro. **Revista de Estudos Feministas**. Vol. 9 n.2/2001, p. 414-433.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **Esboço de auto-análise**. Tradução, introdução, cronologia e notas Sérgio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____(org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Memória sertão**. São Paulo: Cone Sul : Uniube, 1998.

_____. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da UFRGS : Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 449-462.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRUNER, Jerome. Actual Minds, Possible Worlds. In: **Two Modes of Thought**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa. **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **Visão do Paraíso**: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil. 6ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUENROSTRO, Alejandro. **As raízes do fenômeno Chiapas**: o *já* basta da resistência zapatista. São Paulo: Alfarrábio, 2002.

CABRAL, Oswaldo R. **História de Santa Catarina**. 2ed. Florianópolis: Lunardelli, 1970.

CAMARGO, Elzeni Fernandes. **Heranças de africanidade**: religiosidade negra na Grande Florianópolis-SC. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: FAED-UDESC, 2002.

CANAU, Vera Maria. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: Revista Grifos: **Dossiê Educação Intercultural**. Chapecó, SC: Argos, 2004, p. 09-16.

CANELLA, Francisco. **A UFECO e o Movimento dos Sem-Teto**: práticas instituintes nos espaços políticos da cidade. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGSP-UFSC, 1992.

_____. As novas e velhas esperanças de uma comunidade em Florianópolis. **Travessia**: revista do migrante. São Paulo: Centro de Estudos Migratórios, setembro-dezembro 2000.

_____. **Mães entrevistadas/Ana Coutinho.doc**, 19Kb. Disquete 3 ½. Word for Windows. 31/08/2002.

_____. Práticas educativas em comunidades de periferia urbana: um estudo sobre a comunidade Nova Esperança. Relatório Final da Pesquisa "**Educação e cultura em uma comunidade da periferia urbana de Florianópolis**". Florianópolis: FAED-UDESC, setembro de 2002.

CANEN, Ana. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural**: tensões e implicações curriculares. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 1998.

CANEVACCI, Massimo. **A cidade polifônica**: ensaio sobre a antropologia da comunicação

- urbana. Tradução Cecília Prada. São Paulo: Studio Nobel, 1993. (Coleção Cidade Aberta).
- CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco *et alii*. Experiências das populações de origem africana em Florianópolis na década da abolição. Revista **PerCursos**. Florianópolis. V. 3, n.1, julho, 2002, p. 7-29.
- _____. **Negros em Desterro**. Experiências de populações de origem africana em Florianópolis, 1860/1888. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2004.
- CARDOSO, O. Boisson. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 13 (35): 74-88, jan. 1949.
- CARUSO, RAIMUNDO C. **Franklin Cascaes**: vida e arte, e a colonização açoriana. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud; Revisão técnica – Luis Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982 (Coleção Rumos da cultura moderna; v. 52).
- CASTRO, Mary Garcia *et alii*. **Cultivando vida, desarmando violências**: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situações de pobreza. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, BID, 2001.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Teorías sin disciplina**: Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate / Santiago Castro-Gómez, Eduardo Mendieta, coord. México : University of San Francisco : M. A. Porrúa, 1998. Disponível em: <http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/castro/castroG.htm>. Acesso em 05 set. 2002.
- _____. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. In: LANDER, Edgardo (compilador). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2003.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago, GUARDIOLA-RIVERA, Oscar y MILLÁN DE BENAVIDES, Carmen (eds.): **Pensar (en) los intersticios**. Teoría y práctica de la crítica poscolonial. Bogotá: CEJA, 1999.
- CENTRO DE ESTUDOS DE CULTURA E CIDADANIA. **Uma cidade numa ilha**: relatório sobre os problemas sócio-ambientais da Ilha de Santa Catarina. 2ed. Florianópolis: Insular : CECCA, 1997.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CHALLOUB, Sidney. Classes Perigosas. **Trabalhadores**. Campinas, SP: Associação Cultural do Arquivo Edgard Leuenroth, UNICAMP-IFCH, 1990, p. 2-22.
- _____. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CHAUFÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CHEREM, Rosângela Miranda. **Caminhos para muitos possíveis**: Desterro no final do Império. Tese. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras-USP, 1994.
- CHEVALIER, Louis. **Classes Laborieuses et Classes Dangereuses**. Paris: Pluriel : Liv. Générale Française, 1978.
- CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens**: a fotografia como fonte histórica (*Rio de Janeiro, 1900-1930*). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COELHO, Franklin Dias. Projetos habitacionais do setor público e de iniciativa popular: a construção de uma esfera pública politicamente ativa. In: **Programa Popular Urbano**. São Paulo: FASE, 1993.
- COLECTIVO AMANI. **Educación Intercultural**: análisis y resolución de conflictos. Madrid: Editorial Popular, 1994.

CONFERÊNCIA AMERÍNCIA DE EDUCAÇÃO. **Ameríndia**: tecendo os caminhos da educação escolar. Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação : Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1998.

COPPETE, Maria Conceição. **Janelas abertas**. Uma experiência de educação no morro Mont Serrat. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: In: COSTA, M.V. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 105-131.

_____. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 89-103.

_____. Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa & ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 55-70.

CORREA, Mariza. Repensando a família patriarcal brasileira: notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil. In: CORREA, M. (org.) **Colcha de retalhos**: estudos sobre a família no Brasil, 2ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

CORTE, Miriam Mandelli. **Movimento Sem Teto**: uma experiência de participação popular na Comunidade Nova Esperança. TCC. Florianópolis: Serviço Social-UFSC, 1992.

CORTE-REAL, Márcio Penna. **Investigação-ação**: análises e propostas feitas no contexto do Programa de Educação e Relações Interculturais/Peri. Florianópolis, 2004. Disponível em <http://www.mover.ufsc.br/publicacoes.php?limit=5&cat=5&action=&text=>

COSTA, Marisa Vorraber. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In VEIGA-NETO, A.(org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. (org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996a.

_____. (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 1996b.

_____. (org.). **Educação popular hoje**: variações sobre o tema. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. (org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

_____. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Currículo e política cultural. In: COSTA, M.V. (org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 37-68.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 5ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1990.

_____. **A casa & a rua**. 5ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites**: o Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DAMASCENO, Ângela Nunes. **Os miasmas, os médicos e a relação homem-natureza na cidade do Rio de Janeiro no século XIX**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Instituto de Geociências-UFRJ, 1993.

DARCY DE OLIVEIRA, Rosiska. **Reengenharia do tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003 (Idéias Contemporâneas).

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 136-161.

DE BASTOS, Fábio da Purificação & GRABAUSKA, Claiton José. **Investigação-ação. HEURESIS**.

Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa, Vol. 1, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www2.uca.es/HEURESIS>. Acesso em 25mai2005.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

DE FÁVERI, Marlene. **Memórias de uma (outra) guerra**. Cotidiano e medo durante a Segunda Guerra Mundial em Santa Catarina. Tese. Florianópolis: CFH / UFSC, 2002.

DELEUZE, Gilles. **A Dobra**: Leibnitz e o Barroco. Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____ & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** v. 1. Trad. Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELGADO, Carlos J. Complexidade e educação ambiental. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método ; métodos ; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 9-24.

DEMETRIO, D. La formazione degli adulti: apprendimento e progettualità interculturale. In: **Educazione interculturale**. Milano: Bruno Mondadori, 1996.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DIAS, Maria Odília. **Cotidiano e poder em São Paulo do século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DIAS, Vera Lúcia Nehls. **O popular e o social**: as representações sobre habitação das populações de baixa renda de Florianópolis e Le Mans. Florianópolis: UDESC, 2003 (texto digitado).

_____. **Moradia Sonhada, Idealizada e Ocupada**: A habitação social em Le Mans na França e a habitação popular em Florianópolis no Brasil. Tese. Le Mans: Université du Maine, 2004.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C.M.G. *et alii*. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

D'INCAO, Maria Ângela. O amor romântico e a família burguesa. In: **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989, p. 57-71.

DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular**: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relume-Dumará : ANPOCS, 1995.

DOLZAN, Cecília. **Falando e Aprendendo**: reflexões sobre a alfabetização de multirrepetentes a partir da linguagem. Dissertação. Florianópolis: PPGE-UFSC, 1998.

DOLZAN, Janiane. **Caminhos / Imaginário / Conquistas**: O Movimento Sem Teto e a Comunidade Nova Esperança. TCC. Bacharelado em História. Florianópolis, FAED-UDESC, 2000.

_____. **A (re)invenção da italianidade em Rodeio -SC**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGH-UFSC, 2003.

DORNELES, Beatriz Vargas. As várias faces do caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. **Pátio: Revista Pedagógica**. Porto Alegre, v.11, n.13, p. 25-28, 1999.

_____. Laboratórios de aprendizagem: funções, limites e possibilidades. In: MOLL, Jaqueline *et alii*. **Ciclos na escola, tempos na vida**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 209-217.

DOTTI, Corina. Fracasso escolar e classes populares. In: FREIRE, Madalena *et alii*. **Paixão de aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, p. 21-28.

DURAND, G. **A imaginação simbólica**. Trad. Liliâne Fitipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, Ed. da USP, 1988.

DUSSEL, Enrique. **1492. O Encobrimento do outro**. A origem do mito da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (compilador). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas.

Buenos Aires: CLACSO, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. Repensando o fracasso escolar. **Cadernos Cedes**. O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Nº 28. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

_____. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a. (O sentido da Escola).

_____. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **24ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2001b.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Sujeitos singulares e tramas complexas: desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método ; métodos ; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003a, p. 125-146.

_____. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b, p. 199-212.

_____. Escolas que somem. Reflexões sobre escola pública e educação popular. **26ª Reunião Anual da ANPEd**, Poços de Caldas, 2003c.

_____. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, A.F.B. *et alii* (orgs.). **Currículo**: pensar, sentir, diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____ & ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O sentido da Escola).

EXALTAÇÃO, Edmeire; MORAES, Graziela & KALIL, Sonia. A dinâmica da pobreza urbana: um estudo longitudinal em três comunidades do Rio de Janeiro 1969-2001. **Trabalho e Sociedade**. Ano 2, n. 3, abril de 2002.

FAGUNDES, Marcelo Gonzalez Brasil. **Migrações internas em Santa Catarina**, um estudo de caso: a comunidade Nova Esperança. Florianópolis: Relatório final de pesquisa. Florianópolis: FAED-UDESC, 2001.

FALCÃO, José Luis Cirqueira. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. Tese de Doutorado. Salvador: UFBA-Educação, 2004.

FALS-BORDA, Orlando & MORA-OSEJO, Luis E. A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. In: SOUZA SANTOS, Boaventura de (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004, p. 711-720.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANTIN, Maristela. **Construindo Cidadania e Dignidade**. Florianópolis: Insular, 1997.

_____. **Tempo de abraçar**. Educação e arte: a estética de um fazer coletivo. Florianópolis: Cidade Futura, 2005.

FANTIN, Márcia. **Cidade dividida**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARINA, Cíntia. **Vida como Obra de Arte**: arte como obra de vida. Dissertação. Pelotas, RS: Mestrado em Educação-UFP, 1999.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000 (Descobrimos o Brasil).

FERREIRA, M. de Guadalupe Lima & BARROS, Mariângela. O inédito viável na educação de jovens e adultos. In: **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da UFRGS : Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 495-499.

FILÉ, Valter (org.). **Batuques, fragmentações e fluxos**: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FISCHER, Rosa M. Bueno. A paixão de "trabalhar com" Foucault. In: COSTA, M.V. (org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 37-60.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural**: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais. In: Intercultura e movimentos sociais. Florianópolis: MOVER : NUP, 1998a.

_____. Educação popular e complexidade. In: COSTA, M.V. (org.). **Educação popular hoje**. São Paulo: Edições Loyola, 1998b.

_____. Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.80, n. 195, p. 277-289, mai/ago 1999.

_____. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Educação intercultural: desafios e perspectivas da identidade e da diferença cultural em práticas educativas e movimentos sociais no Brasil**. Projeto Integrado de Pesquisa-CNPq. Florianópolis, 2001a.

_____. (org). **Intercultura: Estudos Emergentes**. Ijuí: Unijuí, 2001b.

_____. Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo. Anped: **Revista Brasileira de Educação**, nº 17, 2001c, p. 115-126.

_____. A decolagem. In: AZIBEIRO, N.E. **Relações de Saber, poder e prazer: educação popular e formação de educador@s**. Florianópolis: CEPEC, 2002a, p. 9-16.

_____. A questão da diferença na educação. Texto-base de sessão especial. **25ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu – MG, 2002b.

_____. Intercultura e educação. Revista Grifos: **Dossiê Educação Intercultural**. Chapecó, SC: Argos, 2004a, p.17-48.

_____. **Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade**. Texto para debate no GT Educação Popular durante a 27ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2004b. Disponível em: http://www.anped.org.br/27/diversos/te_reinaldo_fleury.pdf.

_____. Intercultura, educação e movimentos sociais: a perspectiva de pesquisas desenvolvidas pelo núcleo Mover (UFSC). In: GARCIA, R.L.; ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I. (orgs.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 163-185.

_____. (Coordenador) e SCHERER-WARREN, Ilse. **Educação intercultural e Movimentos Sociais: cidadania e reconhecimento identitário no sul do Brasil**. Projeto de Pesquisa – Plano Sul de Pesquisa e Pós-Graduação. PSPPG-CNPq. Florianópolis, 2001.

_____. & COSTA, Marisa Vorraber. **Travessia: questões e perspectivas da pesquisa em educação popular**. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. & SOUZA, M.I.P. de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. (org). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53-84.

FISCHER, Nilton Bueno. Tempos e saberes: interações possíveis nos ciclos da escola e da vida. In: MOLL, Jaqueline *et alii*. **Ciclos na escola, tempos na vida**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 27-40.

FONDETTE, François de. **O Racismo**. Lisboa: Bertrand, 1976.

FOUCAULT, Michel de. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 2ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

_____. **Vigiar e punir**. Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Dits et écrits**. vol. IV. Paris: Gallimard, 1994.

_____. **Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANZONI, Tereza Mara. As “perigosas” relações entre movimento popular/comunitário e administração pública municipal na Ilha de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado.

Florianópolis: PPGAS-UFSC, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Extensão ou comunicação**. Trad. De Rosiska Darcy de Oliveira. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Ação cultural para a liberdade** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana M. Araújo Freire org. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia da tolerância**. Org. e notas Ana M. Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____ & Frei Betto. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 2ed. São Paulo: Editora Ática, 1985.

_____ & SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____ & FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____ & MACEDO, Donaldo. Um diálogo com Paulo Freire. In: McLaren *et alii*. **Paulo Freire: poder, desejo e memórias de libertação**. Tradução Márcia Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 203-210.

_____ & GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. Trad. Tânia Pellegrini. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GALEGO, Carla & GOMES, Alberto A. Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. In: **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 1º semestre de 2005, p. 173-184.

GALLO, Silvio. Microfacismos, preconceitos e resistências cotidianas. In: GARCIA, R.L.; ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I. (orgs.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 187-200.

GARCIA, Regina Leite. No cotidiano da escola: pistas para o novo. **Cadernos Cedes**. O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Nº 28. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

_____. A educação escolar na virada do século. In: COSTA, M.V. (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 1996. p. 145-168.

_____. **A busca da coerência**: reflexões sobre a produção do GT Educação Popular. Anped: Revista Brasileira de Educação, nº 18, 2001.

_____. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método ; métodos ; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003a, p. 193-208.

_____. **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____. Alfabetização – alfabetizações – analfabetismo. In: GARCIA, R.L.; ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I. (orgs.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 149-161.

_____ & ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T. & ZACCUR, E. (orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O sentido da Escola), p. 105-125.

GAUTHIER, Jacques. Carta aos caçadores de saberes populares. In: COSTA, M. V. (org.). **Educação popular hoje: variações sobre o tema**. São Paulo: Edições Loyola, 1998, p. 181-212.

_____. A sociopoética: caminho pela desconstrução da hegemonia instituída na pesquisa. In: **Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação**. Florianópolis: UFSC-CED-NUP, 2001.

_____. Lutando contra obstáculos no caminho da educação intercultural e vivenciando devires inesperados. In: Revista Grifos: **Dossiê Educação Intercultural**. Chapecó, SC: Argos, 2004, p. 205-216.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **Nova luz sobre a antropologia**. Tradução Vera Ribeiro; revisão técnica Maria Cláudia Pereira Coelho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

GERALDI, Corinta M. Grisolia *et alii*. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

GHIGGI, Gumercindo. A cultura da investigação científica: dos modelos dogmáticos à importância política e epistemológica da proposta dialógica de Paulo Freire. In: ANDREOLA, B. A. *et alii*. **Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiro-mundista**. Santa Maria, RS: Ed. Pallotti : ITEPA-EST, 2002, p. 13-42.

GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa**. Tese (Doutorado em Jornalismo). Universidade de São Paulo, 1998.

GOLDMAN, Márcio. **Razão e diferença: afetividade, racionalidade e relativismo no pensamento de Lévy-Bruhl**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ : Ed. Grypho, 1994.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça. In: **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da UFRGS : Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 245-257.

_____. GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 2002.

_____. **Cultura negra e educação**. In: Anped. Revista Brasileira de Educação, n.23, 2003, p.75-85.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **A R-existência Indígena-Campesina e o Latifúndio Genético**. Disponível em: www.cibergeo.org/agbnacional. Acesso em 06jun2004.

GONÇALVES, Luiz A. O. & SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 168-178.

GONDRA, J.G. Educação cidadã e história: repensando os 500 anos. In: **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da UFRGS : Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 419-432.

GOHN, M. da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2001.

- _____. (org.). **Educação e Grupos Populares**: temas (re)correntes. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2002.
- GOODMAN, Nelson. Twisted Tales; or, Story, Study, and Symphony. In: **On Narrative**. W.J.T. Mitchell, org. Chicago, University of Chicago Press, 1981.
- GRANDO, Beleni Salete. **Corpo e educação**: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT. Tese. Florianópolis: PPGE-UFSC, 2004.
- GROH, Vilson. **Labirintos de esperanças**. O significado pedagógico das histórias de vida de lideranças populares na trajetória comunidade, CEDEP, orçamento participativo na cidade de Florianópolis. 2vol. Dissertação. Florianópolis: PPGE-UFSC, 1998.
- GUATTARI, Félix. & ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. 3ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GUHA, Ranajit. Chandra's Death. In: **Subaltern Studies V**. New Delhi: Oxford University Press, 1988.
- GUIMARÃES, Alberto Passos. **As classes perigosas**: banditismo urbano e rural. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. **Imagens e memória na (re) construção do conhecimento**. Texto apresentado na 23ª Reunião anual da Anped. Caxambu, 2000.
- GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão**: veredas. 11ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.
- GUSMÃO, N. M. M. de. (org.). **Diversidade, cultura e educação**: Olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.
- HAK, Kathia Prujansky. **Arte no deslocamento da vida**: educação popular e cerâmica na Vila União. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE-UFSC, 2003.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende *et alii*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HEIL, Eli. **Vomitando os sentimentos**. Florianópolis: Fundação O Mundo Ovo de Eli Heil, 2000.
- HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- hooks, bell. bell hooks fala sobre Paulo Freire: o homem e seu trabalho. In: MCLAREN *et alii*. **Paulo Freire**: poder, desejo e memórias de libertação. Tradução Márcia Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 121-130.
- INFANTINO, A. La comunicazione interculturale. In: **Educazione interculturale**. Milano: Bruno Mondadori, 1996.
- JACOBI, Pedro. **Movimentos sociais e políticas públicas**: demandas por saneamento básico e saúde, São Paulo, 1974-84. São Paulo: Cortez, 1989.
- JACQUES, Paola Berenstein. **Estética da ginga**: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001.
- JANA, José Eduardo Alves. **Para uma teoria do corpo humano**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.
- KANDINSKY, Wassily. **Ponto e Linha sobre Plano**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KHATIBI, Abdelkebir. **Maghreb pluriel**. Paris: Denoel, 1983.
- KLEBA LISBOA, Teresa. **Heroínas em luta na conquista de suas glórias...** um estudo sobre

o processo de empoderamento das mulheres nas comunidades de periferia de Florianópolis. Tese. Porto Alegre: PPGS-UFRGS, 2000.

KORC, Paulina. **Às margens da "Via Expressa"**: a prática de sujeitos coletivos pelo direito social à moradia. TCC. Florianópolis: Serviço Social-UFSC, 1997.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, E. (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 41-47.

KOWARICK, Lúcio. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KRAMER, Sônia. **Por Entre as Pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

KRENAC, Ailton. A educação indígena: as relações entre cultura e identidade. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 92-95.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Ciência e Educação popular. In: COSTA, M.V. (Org.). **Educação popular hoje**: variações sobre o tema. São Paulo: Edições Loyola, 1998, p. 37-61.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, Maria Teresa & ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 71-85.

LANDER, Edgardo (compilador). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

LANGDON, Ester Jean. A Fixação da Narrativa: Do Mito para a Poética de Literatura Oral. In: **Horizontes Antropológicos**. Ano 5, nº 12. Porto Alegre: UFRGS, 1999, p. 13-37.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LAZZARIS, Milana. **Elaine Torres dos Prazeres**: existência clarão e notoriedade obscura. TCC. História. Florianópolis: FAED-UDESC, 2001.

LIMA, Donizeti José de. **Só sangue bom**: construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil. Dissertação. Florianópolis: PPGE-UFSC, 2003.

LIMA, Eliete M. & CUNHA, Gisele. **Homens e mulheres construindo o caminho para a libertação**. TCC. Florianópolis: Serviço Social-UFSC, 1992.

LIMA, Maria Helena de. **Educação musical/educação popular**: Projeto música & cidadania, uma proposta de movimento. Dissertação. Porto Alegre: PPGE-UFRGS, 2002.

LINHARES, Célia. Enluarar amnésias, abrir atalhos para educar. In: GARCIA, R.L.; ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I. (orgs.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 63-71.

LOHN, REINALDO LINDOLFO. **Pontes para o futuro**: relações de poder e cultura urbana - Florianópolis, 1950 a 1970. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGH-UFRGS, 2002.

LOPES, Luiz Paulo da Moita & BASTOS, Líliliana Cabral (org.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

LOPES DA SILVA, Aracy. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos sócio-culturais indígenas. In: LOPES DA SILVA, A. & GRUPIONE, L.D.B. (orgs.). **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC : MARI : UNESCO, 1995, p. 317-335.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade de tempos e espaços. In: COSTA, M.V. (ORG.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 119-130.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M.V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 85-104.

MACHADO, Antonio. **Proverbios y Cantares**. Disponível em: <http://www.abelmartin.com>. Acesso em 10maio1998.

MADURO, Otto. **Mapas para a festa**: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Trad. Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MAKARENKO, Anton Semionovitch. Problemas da educação escolar. Moscou: Edições Progresso, 1986.
- MALUF, Sônia W. **Encontros noturnos**: bruxas e bruxarias na Lagoa da Conceição. RJ: Rosa dos Tempos, 1993.
- _____. Antropologia, narrativas e a busca de sentido. In: **Horizontes Antropológicos**. Ano 5, nº 12. Porto Alegre: UFRGS, 1999, p. 69-82.
- MARCON, Telmo. (Coord.). **História e cultura Kaingáng no Sul do Brasil**. Passo Fundo: Graf. Ed. Universidade de Passo Fundo, 1994.
- _____. **Memória, história e cultura**. Chapecó: Argos, 2003a.
- _____. Política e temporalidade: desafios para uma educação intercultural. II Seminário Internacional **Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais**. Florianópolis: UFSC, 2003b.
- _____. (org.). Revista Grifos: **Dossiê Educação Intercultural**. Chapecó, SC: Argos, 2004.
- MARGARIDA, Mylene. **O empobrecimento do professor**. Projeto de Monografia. Especialização em Políticas Públicas. Florianópolis: FAED-UDESC, setembro 2005.
- MARICATTO, Ermínia. A crise da moradia e a questão urbana. **Cadernos da ANSUR**, n.1. São Paulo, 1988.
- _____. **Metrópole na periferia do capitalismo**: ilegalidade, desigualdade e violência. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MARIN, José. La reflexión intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural en América Latina. Revista **Cenários**, n. 3/4, Araraquara-SP:2001/2002, p. 177-205.
- _____. Globalización, educación y diversidad cultural. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, v.20, n.02. Florianópolis: Editora da UFSC, jul-dez. 2002, p. 377-403.
- _____. **PERU** : Indigenismo, Estado Nación e Integración. El caso de la Amazonía peruana. Texto digitado. 2003.
- _____. Dimensión histórica de la perspectiva intercultural: educación, Estado y sociedad. In: **Revista Grifos**: Dossiê Educação Intercultural. Chapecó, SC: Argos, 2004, p. 69-88.
- _____. Practicas interculturales en Europa y America Latina – el caso de la Amazonia peruana. In: GARCIA, R.L.; ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I. (orgs.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 89-105.
- MARINS, Paulo César Garcez. Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In: **História da Vida Privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 (v.3, p. 131-214).
- MARQUES, João Filipe. O estilhaçar do espelho: da raça enquanto princípio de compreensão do social a uma compreensão sociológica do racismo. In: **Ethnologia**: racismo e xenofobia. Lisboa, mai/out 1995.
- MARTINS, José de Souza. **Caminhando no chão da noite**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- _____. **A chegada do estranho**. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1993.
- MARTINS, Pedro. **Anjos de cara suja**: etnografia da comunidade cafuza. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: **Obras escolhidas**, v. I. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d.
- MATO, Daniel. (coord.). **Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder**. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2002.
- _____, MONTERO, Maritza y AMODIO, Emanuele (coords.) **América Latina en tiempos de globalización**: procesos culturales y transformaciones sociopolíticas. Caracas: ALAS / Universidad Central de Venezuela / UNESCO, 1996.

MATOS, Olgária. **Os arcanos do inteiramente outro**: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução. SP: Brasiliense, 1989.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MELLO, Marisol Barenco de. Espaços e tempos da/na escola: o cotidiano e o transbordamento do racional. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 83-96.

MEMMI, Albert. Retrato do colonizador precedido do retrato do colonizado. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MENESES, Maria Paula. As capulanas em Moçambique – descodificando mensagens, procurando sentidos nos tecidos. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método ; métodos ; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 111-124.

_____. Agentes do conhecimento? A consultoria e a produção de conhecimento em Moçambique. In: SOUZA SANTOS, Boaventura de. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 721-756.

_____. **A questão da 'Universidade Pública' em Moçambique e o desafio da pluralidade de saberes**. Disponível em: <http://www.codesria.org/Links/Research/Luso/meneses.pdf>. Acesso em 10out2005.

MESGRAVIS, Laima. **O Brasil que os europeus encontraram**: a natureza, os índios, os homens brancos. São Paulo: Contexto, 2000.

MICHELS, Ido Luiz. **Crítica ao modelo catarinense de desenvolvimento**: do planejamento econômico, 1956, aos precatórios, 1997. Campo Grande: Editora da UFMS, 1998.

MIGNOLO, Walter. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: González Stephan, B. (ed.), **Cultura y Tercer Mundo**. Caracas: Nueva Sociedad (tomo I), 1996.

_____. Postoccidentalismo: el argumento desde América latina. In: **Teorías sin disciplina: Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate** / Santiago Castro-Gómez, Eduardo Mendieta, coord. México: University of San Francisco : M.A. Porrúa, 1998. Disponível em: <http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/castro/castroG.htm>. Acesso em 05 set. 2002.

_____. **Descolonización epistémica y ética**: la contribución de Xavier Albó y Silvia Rivera Cusicanqui a la reestructuración de las ciencias sociales desde los Andes. Rev. Venez. de Econ. y Ciencias Sociales, 2001, vol. 7 nº 3 (sept.-dic.), pp.175-195.

_____. El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. En: Daniel Mato (coord.): **Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder**. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2002 pp: 201-212.

_____. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: LANDER, Edgardo (compilador). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2003a, p. 55-85.

_____. **Histórias locais / Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003b.

_____. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SOUZA SANTOS, B. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-710.

_____. **Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas**: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos. Disponível em: <http://www.javeriana.edu.co/pensar/Rev34.html>. Acesso em: 07 mar. 2004.

MOISÉS, José Álvaro *et alii*. **Cidade, povo e poder**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MOLL, Jaqueline *et alii*. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTERO, Maritza. **Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era**. Como pensar las Ciencias Sociales desde América Latina. Seminário Las ciencias económicas y sociales: reflexiones de fin de siglo. Dirección de Estudios de Postgrado, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 20 de junio de 1998 (mimeo).

MONTERO, Paula. Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 39-61.

MORA-OSEJO, L.E. & FALS BORDA, Orlando. A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. In: SANTOS, B.S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 711-720.

MORANA, Mabel. El boom del subalterno. In: **Teorías sin disciplina**: Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate / Santiago Castro-Gómez, Eduardo Mendieta, coord. México : University of San Francisco: M.A. Porrúa, 1998. Disponível em: <http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/castro/castroG.htm>. Acesso em 05 set. 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa *et alii*. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época).

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M.V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 11-36.

_____. O estranho em nossas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende. In: GARCIA, R.L.; ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I. (orgs.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 29-48.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Trad. Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. In: **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. **Ciência com Consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e M. Alice Sampaio Dória. 2ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.

_____. **O método: 4**. As idéias. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998b.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução e notas Flávia Nascimento. 2ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês Eliane Lisboa. Porto Alegre : Sulina, 2005.

MOTA, Aldenira & PACHECO, Dirceu Castilho (orgs). **Escolas em Imagens**. Rio de Janeiro : DP&A, 2005.

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do "alunado" negro. In: **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da UFRGS : Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 235-244.

NANNI, A. **L'educazione interculturale oggi in Italia**: panorama e prospettive. Brescia: Ed. Missionaria Italiana, 1998.

_____ & ABBRUCIATI, S. **Il mio zaino interculturale**: repertorio bibliografico e multimediale. Brescia: Ed. Missionaria Italiana, 1997.

NASCIMENTO, Evandro. Por que é preciso ler Derrida hoje? **Revista Cult**, n. 83, ano VII, agosto/2004, p. 28-31. Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/atelaetexto/texto2.htm>. Acesso em 30jan2005.

NASCIMENTO, Fernanda Ramos do. Relatório Final da Pesquisa **Comunidades na fronteira**. Florianópolis: FAED-UDESC, 2003.

NECKEL, Roselane. **A República em Santa Catarina**: modernidade e exclusão (1889-1920). Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2003.

NEDER, M. Lúcia C. **A formação do professor a distância**: desafios e inovações na direção de

uma prática transformadora. Tese de Doutorado. Florianópolis: PPGE-UFSC, 2004.

NEVES, Lino João de Oliveira. "Olhos mágicos do Sul (do Sul): lutas contra-hegemônicas dos povos indígenas do Brasil". In: SANTOS, B.S. (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 111-152.

OENNING DA SILVA, Rita de Cássia. **A porta entreaberta: práticas e representações em torno das relações entre casa e rua junto a crianças de camadas populares em Florianópolis**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGAS-UFSC, 1998.

OLIVEIRA, Márcio Piñon de. "O desejo de cidade e seu discurso fundante: cidadania e pacto político-territorial no Rio de Janeiro". In: LOPES, Luiz Paulo da Moita & BASTOS, Liliana Cabral (org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002, p. 53-68.

OLIVEIRA, Ancelmo Pereira de. **O discurso da exclusão na escola**. Joaçaba, SC: UNOESC, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Terra à vista**. Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

_____. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org.). **Discurso fundador**. A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OTTONI, Paulo. Translation of *différance: double translation and double bind*. **Alfa**. São Paulo, v. 44, n. esp., p. 45 - 58, 2000.

OURIQUES, Nildo Domingos. O significado da conquista: cinco séculos de domínio e exploração na América Latina. In: RAMPINELLI, W.J. & OURIQUES, N. (orgs.). **Os 500 anos: a conquista interminável**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 83-109.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Catadoras de dignidade: assimetrias e tensões em pesquisa no lixão. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, M. P. e VILELA, R.A.T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 265-286.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PASSOS, Luiz Augusto. **Aguaçú na dança do(s) tempo(s) e a educação da escola: o tempora, o mores!** Tese de Doutorado. Cuiabá: PIPGE-UFMT, 1998.

PATTO, M. Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PAULILO, Maria Ignez Silveira. **Terra à vista... e ao longe**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

PEDRO, Joana Maria. **Mulheres honestas e mulheres faladas: uma questão de classe**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1994.

PERASSA, Ivone Maria. **Por uma arte da mediação – que gere representatividades dos desejos do contexto**. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Artes Plásticas. Florianópolis: CEART-UDESC, 2005.

PEREIRA, Mário. **História de Florianópolis para ler e contar**. Ilustrações de Laura Cardoso Pereira. Florianópolis: Cuca Fresca, 2002.

PERES, Lino Fernando Bragança. **Crisis de un patron de desarrollo territorial y su impacto urbano-habitacional en Brasil (1964-1992)**. Tese. México: UNAM, 1994.

PEREZ, Léa Freitas. Breves notas e reflexões sobre a religiosidade brasileira. Edição Especial, **Brasil 500 anos**. Belo Horizonte, Imprensa Oficial dos Poderes do Estado, junho de 2000, p.40-58.

PERLMAN, Janice E. **O mito da marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro**. Tradução de Waldívia Marchiori Portinho. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Trad. Denise Bottmann. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Os pobres da cidade**: condições de vida e trabalho. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

_____. A cidade maldita. In: SOUZA, C. F. de & PESAVENTO, S. J. (org.). **Imagens urbanas**: os diversos olhares na formação do imaginário urbano. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997, p. 25-38.

_____. Lugares malditos: a cidade do "outro" no sul brasileiro (Porto Alegre, passagem do século XIX ao século XX). In **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh : Humanitas : UERJ, v. 19, nº 37, 1999, p. 195-216.

PIACENTINI, Telma Anita. **O Morro da Caixa D'Água**: o significado político-pedagógico dos movimentos de educação popular na periferia de Florianópolis-SC. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

PIAZZA, Walter F. **A colonização de Santa Catarina**. 3ed. Florianópolis: Lunardelli, 1994.

PITTA, André Vinicius Prado. **A apropriação do espaço urbano por jovens da comunidade Nova Esperança**: periferia de Florianópolis. TCC. Bacharelado em Geografia. Florianópolis: FAED-UDESC, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p.173-210.

POPPOVIV, Ana Maria *et alii*. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (14): 7-73, 1977.

PORTO, Patrícia de Cássia Pereira. Professora-pesquisadora no tecido escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa & ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 87-101.

PREVE, Ana Maria Hoepers. **Sexualidade, quem precisa disso?** A trajetória de uma oficina. Dissertação. Florianópolis: PPGE-UFSC, 1997.

QUEIROZ, José J. (org.). **A educação popular nas comunidades eclesiais de base**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1985 (Col. PUC-estudos, 6).

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Identidade Nacional, religião, expressões culturais: a criação religiosa no Brasil. In: SACHS, Viola (org.). **Brasil & EUA. Religião e Identidade nacional**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLA, H. (Ed.). **Los conquistadores**. Bogotá: Tercer Mundo, 1992, p. 437-447.

_____. The Colonial Nature of Power and Latin America's Cultural Experience. In: BRICEÑO-LEÓN, R.; SONNTAG, H.R. (Ed.). **Sociology un Latin America** (Social Knowledge: Heritage, Challenges, Perspectivas). Proceedings of the Regional Conference of the Internacional Association of Sociology. Venezuela, 1998, p. 27-38.

_____. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina, in: Castro-Gómez, S. *et alii*. **Pensar (en) los intersticios**. Bogotá: CEJA, 1999, p. 99-109.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, E. (compilador). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2003, p. 201-246.

QUINT, Fernanda Ouriques. **O exercício de cidadania de educadores e jovens de periferia urbana da Grande Florianópolis**: uma análise do projeto Música e Cidadania. Monografia. Curso de Especialização em Políticas Públicas. Florianópolis: FAED-UDESC, 2005.

RAITZ, Tânia Regina. **Discursos plurais assessorando um movimento popular em Florianópolis**: estudo de caso de uma organização não-governamental. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGSP-UFSC, 1994.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização**. A representação do índio de Caminha a Vieira. São Paulo/Rio de Janeiro: Edusp/Fapesp/Jorge Zahar, 1996.

_____. Do conhecimento físico e moral dos povos: iconografia e taxionomia na Viagem Filosófica de Alexandre Rodrigues Ferreira. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, vol. VIII

(suplemento), 2001, p. 969-92.

RAMPINELLI, Waldir José. A falácia do V centenário. In: RAMPINELLI, W.J. & OURIQUES, N. (orgs.). **Os 500 anos: a conquista interminável**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 27-45.

RIBEIRO, Darcy. **Os brasileiros**. Livro I – Teoria do Brasil. 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Edaléa Maria. **Movimentos Sociais em tempos de democracia e globalização em Santa Catarina: os anos 90**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2005.

RIBEIRO, Neli Góes. **Por entre as tramas e os meios: as relações raciais na escola**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE-UFSC, 1995.

RICOEUR, Paul. Narrative Time, In: **On Narrative**. W.J.T. Mitchell, org. Chicago, University of Chicago Press, 1981.

_____. **Tempo e Narrativa** (vols. I e II). Papyrus: Campinas, 1995.

RIVERA-CUSICANQUI, Silvia. 1993.

_____. Los desafios para una democracia etnica y generica en los albores del tercer mileno. In: RIVERA-CUSICANQUI, S. (ed.) **Ser mujer indígena, chola o birlocha en la Bolivia postcolonial de los anos 90**. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano, 1996, p. 17-84.

_____. **Oprimidos pero no vencidos**. La Paz: Ediciones Aruwiri, 2003.

RODRIGUES, José Carlos. **O Corpo na História**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1999.

RODRIGUEZ, Ileana. Hegemonía y dominio: subalternidad, un significado flotante. In: **Teorías sin disciplina: Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate / Santiago Castro-Gómez, Eduardo Mendieta, coord.** México : University of San Francisco : M.A. Porrúa, 1998.

RODRIGUES DA SILVA, Mariana de Sá. **Reconstruindo a Nova Esperança**. Trabalho de Introdução ao Projeto de Graduação do Curso de Arquitetura e Urbanismo. Florianópolis: UFSC, 2002.

ROLNIK, Raquel. **O que é a cidade**. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1988 (Coleção Primeiros Passos).

_____. Morar, atuar e viver. In: **Teoria e Debate**, n. 9, jan/fev/mar 1990.

ROMANELLI, G. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, M. P. e VILELA, R.A.T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 245-264.

ROSA, Helena Alpini. **"Sou assim... um menino"**. Perfil dos adolescentes das classes de aceleração nível III da Escola de Educação Básica Rosa Torres de Miranda. Monografia. Curso de Especialização em Metodologias de Atendimento da Criança e do Adolescente em Situação de Risco. Florianópolis: FAED-UDESC, 2002.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAHLINS, Marschall. **Ilhas de História**. Tradução: Barbara Sette. Revisão Técnica: Márcia Bandeira de Mello Leite. 3ª reimpressão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

_____. O orientalismo revisto. (tradução Heloisa Barbosa). In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa. **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, p. 251-273.

_____. **Culture and Imperialism**. New York: Alfred Knopf, 1993.

SALOMON, M. **O saber do espaço: ensaio sobre a geografização do espaço em Santa Catarina, no século XIX**. Tese. Florianópolis: PPGHC-UFSC, 2002.

SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. Um retorno à "Câmara Clara". Roland Barthes e a antropologia visual. In: SAMAIN, E. (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 121-134.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Educação inclusiva**: fortalecimento da mesmidade ou o (re)conhecimento da diferença no cotidiano escolar? Trabalho apresentado no Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos. Disponível em cd-rom. Rio de Janeiro: UFF, 2005.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino americano. In: **Uma literatura nos trópicos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978, p. 11-28.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas Públicas para o ensino fundamental: Parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). In: **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, 2002, p. 349-370.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

_____. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo – Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Renato Emerson dos & LOBATO, Fátima (orgs.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Políticas da Cor).

SANTOS, Silvio Coelho dos *et alii* (orgs.). **São Francisco do Sul**: muito além da viagem de Gonneville. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

SARAMAGO, José. **Chiapas, nome de dor e esperança**. Disponível em <http://www.italnet.com.br/garatuja/artigo10/saramago.htm>. Acesso em 07/07/1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N., CARVALHO, M. P. e VILELA, R.A.T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SARTORI, Ari José & Britto, Néli Suzana (orgs.). **Gênero na educação**: espaço para a diversidade. Florianópolis: Genus, 2004.

SAWAYA, Sandra Maria. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. In: **Educação e Pesquisa**, v.26 n.1. São Paulo jan./jun. 2000.

SCHWAB, G. **As mais belas histórias da Antiguidade Clássica**. v.I. Trad. Luiz Krausz. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

SHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira**: ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990. (Coleção Momento).

SCHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem fronteiras**: ações coletivas na era da globalização. São Paulo, Hucitec, 1999.

_____ & KRISCHKE, Paulo. **Uma revolução no cotidiano**: os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____ e outros. **Cidadania e Multiculturalismo**: a teoria social no Brasil contemporâneo. Lisboa: Socius : Editora da UFSC, 2000.

SEVCENKO, Nicolau. **A Revolta da Vacina**: mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

_____. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: **História da Vida Privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v.3, p. 7-48.

_____. **Pindorama revisitada**: cultura e sociedade em tempos de virada. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão).

SILVA, Elisa Jorge da. **Direito à moradia na luta pela reforma urbana em Florianópolis**: análise de uma experiência de assessoria ao Movimento Sem Teto. Trabalho de conclusão de curso. Florianópolis: Arquitetura-UFSC, 1997.

SILVA, Hélio, R. S. & MILITO, Cláudia. **Vozes do meio-fio**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

SILVA, Marcos Rodrigues da. Na escravidão e na exploração da mão-de-obra africana e afro-brasileira, 500 anos de luta e resistência de um povo. In: RAMPINELLI, W.J. & OURIQUES, N.

- (orgs.). **Os 500 anos**: a conquista interminável. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 49-68.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- _____. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. In: COSTA, M.V. (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 1996, p. 61-72.
- SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. **Sentidos da Profissão Docente**. Estudo comparado Acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. Tese de Doutorado. São Paulo: PPGE-USP, 2004.
- SILVEIRA, Wilson Jesus da Cunha. Geração de Renda através de obras sociais para viabilização econômica das comunidades. Tese. Florianópolis: PPGEP-UFSC, 2000.
- SINGER, Paul *et alii*. **Prevenir e curar**: o controle social através dos serviços de saúde. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.
- SIRINO, Maria de Fátima. **Repensando o fracasso escolar**: reflexões a partir do discurso da criança-aluna. Dissertação. Assis, SP: UNESP, 2002.
- SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, R.L.; ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I. (orgs.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 49-62.
- _____. & SOUZA, Regina M. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação. In: **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da UFRGS : Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 259-276.
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. 15ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997.
- SONTAG, Susan. **Ensaio sobre a fotografia**. Tradução de Joaquim Paiva. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.
- SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infância e violência**: o que a escola tem a ver com isso? Tese. Porto Alegre: PPGE-UFRGS, 2002.
- SOUZA, Ângela Maria de. **O Movimento do RAP em Florianópolis**: A Ilha da Magia é só da Ponte pra lá! Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGAS-UFSC, 1998.
- SOUZA, Maria Isabel Porto de. **Construtores de pontes**: explorando limiares de experiências em educação intercultural. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE-UFSC, 2002.
- _____. Fronteiras do Cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 245-262.
- SOUZA FILHO, Carlos F. M. de. Multiculturalismo e direitos coletivos. In: SANTOS, B.S. (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 71-110.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v. I. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B.S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.
- SPIVAK, Gayatri C. Poststructuralism, Marginality, Poscoloniality and Value", In: Cillier, P. / Geyer Ryan, H. (eds.) **Literary Theory Today**. New York, 1990.
- _____. Quem reivindica alteridade? In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa (org.) **Tendências e**

impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, p. 96-104.

STEFFAN, Heinz Dieterich. Sociedade global – identidade colonial. In: RAMPINELLI, W.J. & OURIQUES, N. (orgs.). **Os 500 anos:** a conquista interminável. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 69-82.

TAMARIT, José. **Educar o soberano:** crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e hoje. trad. José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 179- 194.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América:** a questão do outro. Tradução Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural:** implicações para a formação de professores. Tese de Doutorado. Florianópolis: PPGE-UFSC, 2004.

TRAMONTE, Cristiana. **O samba conquista passagem:** as estratégias e a ação educativa das escolas de samba de Florianópolis. Florianópolis: Diálogo : FPH : NUP, 1996.

_____. **O samba conquista passagem:** as estratégias e a ação educativa das escolas de samba. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a.

_____. **Com a bandeira de Oxalá:** trajetórias, práticas e concepções das religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis. Itajaí, SC: UNIVALI, 2001b.

TURNER, Victor. Social Dramas and Stories about Them. In: **On Narrative**. W.J.T. Mitchell, org. Chicago, University of Chicago Press, 1981.

VALLA, Victor Vincent. Educação popular: libertação das classes populares ou socialização das verbas públicas? **Educação e sociedade**, ano X, nº 29, julho 1988, p. 73-85.

_____. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 21, n. 2, jul/dez 1996.

_____. Movimentos sociais, educação popular e intelectuais: entre algumas questões metodológicas. In: **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: MOVER-NUP, 1998a.

_____. Apoio Social e Saúde: buscando compreender a fala das classes populares In: COSTA, M.V. (org.). **Educação Popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998b.

_____. **Pobreza, emoção e saúde:** uma discussão sobre pentecostalismo e saúde no Brasil. Anped: Revista Brasileira de Educação, nº 19, 2002, p. 63-75.

_____. Religião e política: compreensão das classes populares nas igrejas e nas salas de aula via pentecostalismo. In: GARCIA, R.L.; ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I. (orgs.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 201-216.

_____, STOTZ, Eduardo Navarro (Org.). **Participação popular, educação e saúde**. 2ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e a socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M.V. (ORG.). **Escola básica na virada do século:** cultura, política e educação. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 73-106.

VASQUEZ, Pedro. **Reflexos e reflexões**. Porto Alegre: L&PM, 1986.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, M.V. (org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 19-35.

_____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 9-20.

VIEIRA, Rosângela Steffen. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In: In: FLEURI, R.(org). **Intercultura:** Estudos Emergentes. Ijuí: Editora da Unijuí, 2001, p. 117-128.

_____. Juventude e sexualidade no contexto (escolar) de assentamentos do Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra. Dissertação. Florianópolis: PPGE-UFSC, 2004.

VON SINSON, Olga Rodrigues. Fotografia e suas histórias. In: SAMAIN, E. (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 21-34.

WALLERSTEIN, Immanuel M. Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo. Trad. de Ricardo Aníbal Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WALSH, Catherine. ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano. **Boletín ICCI - "RIMAY"**. Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 3, n° 25, Quito, abril de 2001.

_____. Las geopolíticas de conocimientos y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. In: **Indisciplinar las ciencias sociales**. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino", editado por C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez. Quito; UASB/Abya Yala, 2002a.

_____. (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In: **Interculturalidad y política**. Lima: Red de apoyo de las ciencias sociales, 2002b.

_____. Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico. **Boletín ICCI - "RIMAY"**. Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 4, n° 36, Quito, março, 2002c.

_____. Geopolíticas del conocimiento, Interculturalidad y descolonización. **Boletín ICCI-ARY Rimay**. Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 6, n° 60, Quito, março de 2004.

WHITE, Hite. The Value of Narrativity in the Representation of Reality. In: On Narrative. W.J.T. Mitchell, org. Chicago, University of Chicago Press, 1981.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. London: Chatto and Windus, 1961.

XAVIER, Márcia R. S. **Educação e Religião**: Os Entre-Lugares da Educação de Adultos na Ação Educativa do PREACE. Florianópolis: PPGE-UFSC, 2003.

XAVIER, Sandro Marcelo. **Habitação popular**: o acesso à moradia como fator desencadeante do resgate à cidadania. Perspectivas de inclusão social dos ex-ocupantes da Via Expressa, no município de Florianópolis, SC. Monografia. Curso de Especialização em Políticas Públicas. FAED-UDESC. Florianópolis, 2001.

YÚDICE, Georges. Tradiciones comparativas de Estudios Culturales: América Latina y los Estados Unidos In: Alteridades 5. México, 1993.

ZACCUR, Edwiges. Leitura indiciária: experiência cotidiana de educandos e educadores. **24ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2001.

_____. Metodologias abertas a itinerâncias, interações e errâncias cotidianas. In: **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 177-198.

ZAGO, Nadir, CARVALHO, M. P. e VILELA, R.A.T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____ & ALVITO, Marcos (org.). **Um século de favela**. 3ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

ZURBA, Magda do Canto. **Modos de subjetivação na vida cotidiana**: um estudo na Vila Cachoeira. Tese de Doutorado. Florianópolis: PPGE-UFSC, 2003.

Anexo 1

Professor@s integrantes do Entrelaços do Saber

Período	Nome	Centro
1995-2005	Elisabete Nunes Anderle	CCE-FAED
1995-2005	Nadir Esperança Azibeiro	CCE-FAED
1998-2005	Francisco Canella	CCE-FAED
2001-2002	Jaqueline Lins	CEART
2001-2005	Luis Carlos Canabarro	CEART
2002-2005	Denise Soares Miguel	CCE-FAED
2002-2003	Wilson de Jesus	Arquitetura UFSC
2003-2005	Márcia Pompeu	CEART
2004	Elisa Quartiero	CCE-FAED
2004-2005	Lourival José Martins Filho	CCE-FAED
2004-2005	Gláucia de Oliveira Assis	CCE-FAED
2005	Neli Góes	CCE-FAED
2005	Maria da Conceição Coppete	CCE-FAED

Anexo 2

Bolsistas de pesquisa (p), extensão (e) e voluntários (v) – participantes do Programa:

Período	Nome	Curso
1995	Bernadete (e)	Pedagogia
1996-1997	Gisele (p)	História
1996-2005	Ivone Maria Perassa (e)(v)	Artes Plásticas
1998-1999	Cristina Souza da Rosa (p)	História
1998-1999	Gilson Ramos Sebage (e)	Geografia
1998-2000	Janiane Cínara Dolzan (p)	História
1999-2001	Evilásia Poluceno (p)	História
1999-2001	Milana Cristina Lazzaris (e)	História
2000-2001	Júlia Eberhardt (e)	História
2000-2001	Marcelo Gonzalez Brasil Fagundes (p)	História
2000-2001	Betânia (v)	(Prof. Cerâmica)
2000-2001	Dione (v)	(Prof. Cestaria)
2000-2001	Murilo (v)	(violão)
2000-2001	Edemê (v)	(Corte cabelo)
2000-2001	Marion De Martino (v)	Artes Cênicas
2000-2001	Neca (v)	(capoeira)
2000-2001	Igo (v)	(capoeira)
2000-2001	Marlen De Martino (v)	História
2000-2001	Federa (v)	(capoeira)
2000-2001	Luciana (v)	(contação de estória)
2001	Adriana Barreto (v)	Artes Plásticas
2001-2002	Cristina Lentz (p)	Artes Plásticas
2001	Geraldo Oliveira (v)	Artes Plásticas
2001	Rosivaldo Flausino (v)	Artes Plásticas
2001	Vitor Speck (v)	Artes Plásticas
2001-2002	André Vinicius Prado Pitta (p)	Geografia
2001-2002-2003-2004	Fernanda Ramos do Nascimento (p)	Pedagogia
2002	Alessandro Vieira (v)	Psicologia UFSC
2002	Cláudia Azibeiro Pomar (v)	CEFET
2002	Ébano Machado Piacentini (e)	História
2002	Nira Azibeiro Pomar (v)	CEFET
2002-2003	Fernanda Ortiga Martins (e)	Fisioterapia
2002-2003	Gislene Prim (e)	Pedagogia

2002-2003	Mariana de Sá Rodrigues da Silva	(p)	Arquitetura – UFSC
2002-2003	Mário José da Conceição Junior	(e)	Pedagogia
2002-2003	Melissa Imai Ficht Garcia	(e)	Artes Plásticas
2002-2003	Denise	(v)	Moda
2002-2004	Tábatta Regina da Silva	(e)	Pedagogia
2002-2004	Valdecir Cristiani (Sargento)	(v)	Corpo de Bombeiros
2002-2005	Elias Marcos de Espíndola Jr.	(v)	CEPU-CEFET
2002-2005	Gustavo Trevisan	(v)	CEFET
2003	Glauber Aquiles Cezerino	(v)	Música
2003	Ila Brognoli	(v)	Artes Cênicas
2003	Ingobert Vargas de Souza	(e)	Pedagogia
2003	James Mota Esteves	(v)	Design
2003	Joseane Luiza Brighenti	(e)	Geografia
2003	Mariana da Silveira Schmitz	(v)	Artes Cênicas
2003	Renata Vavolizza	(v)	Design
2003-2004	Gibran Romão	(e)	Artes Plásticas
2003-2004	Rosa Ângela de Oliveira Damião	(e)	Biblioteconomia
2003-2005	Flávia Teresinha Costa	(e)	Pedagogia
2003-2005	Giovani Moraes do Nascimento	(e)	História
2004	Ana Paula Batista	(e)	Pedagogia
2004	Leandro Moraes Vidal	(p)	História
2004	Leila Maria Periotto Costa	(e)	Pedagogia
2004	Pérsio José de Medeiros	(e)	Artes Plásticas
2004	Solange Goulart de Souza	(p)	Pedagogia
2004-2005	Carin Corina Marques Lehmann	(v)	Fisioterapia
2004-2005	Cristiane Moraes e Silva	(p)	Pedagogia
2004-2005	Eduardo Graebin	(v)	Educação Física
2004-2005	Graciane Daniela Sebrão	(e)	Pedagogia
2004-2005	Hallyskarla Moreira de Sá	(e)	Geografia
2004-2005	Juliana Rodrigues Walendy	(e)	Pedagogia
2004-2005	Leandro Pulcena Cargnin	(e)	Administração
2004-2005	Letícia de Moraes Falleiro	(e)	Fisioterapia
2004-2005	Natalie Andiará Bé Cardoso	(e)	Pedagogia
2005	Fabício Zimmermann Souza	(e)	Pedagogia
2005	Graziela Maziero Pinheiro Bini	(e)	Pedagogia
2005	Marina Resende Pereira Masulti	(e)	Pedagogia
2005	Priscila Rodrigues Fortes	(e)	Pedagogia
2005	Sidarta Rodrigues de Souza	(e)	Pedagogia
2005	Ernani	(e)	Geografia
2004-2005	Professores Pré-Vestibular		

Anexo 4

Questionário entregue a integrantes do Programa da reunião de 23nov2005.

Nome	<hr/>
Atividades Desenvolvidas	
Contribuições para sua formação como educador(a)	
Contribuições para <i>desconstrução de subalternidades</i> d@s Participantes	
Impasses	
Autoriza citação de seu nome e depoimento na tese?	Sim () Não ()
Observações	
Assinatura	

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](#)