

LUCIANE VIEIRA PALMA

**NO MORUMBI, ENTRE MENINOS, MENINAS E TAMBORES:
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A PARTIR DA VIVÊNCIA NO/ DO
COTIDIANO DE UMA ONG EM SÃO PAULO**

Dissertação apresentada como exigência parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação
à comissão julgadora da Universidade Estadual de
Campinas, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria
Teresa Egler Manton.

Universidade Estadual de Campinas
Campinas - 2006

A meus queridos pais e irmãos, pelo amor incondicional



***“Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas”***

Gonzaquinha. Caminhos do coração.

Obrigada,

Egler, por me permitirem que eu sou de melhor;

Pama, pelo carinho mais que colorido e dedicação sem limites com
que acolheu este trabalho;

Bartz, por me ajudar a reencontrar e a manter “a mente quieta, a
espinha ereta e o coração tranquilo”;

Ligia Pimenta, por me abrir a porta dos Meninos do Morumbi sem
qualquer tipo de restrição;

Professores e funcionários da Associação Meninos do Morumbi, pela
paciência e generosidade;

Meninos e meninas do Morumbi, pelos momentos de alegria que
compartilhamos e os altos papos também;

LEPED, pelos encontros instigantes;

Vera e à Galeria de Arte da Unicamp, pelo apoio imediato;

Artista e Professora Fúlvia Gonçalves, pela inestimável colaboração;

E mais ***Nadir*** (secretaria de pós-graduação), ***Márcia e toda equipe da***

Copy Way, Consuelo (tradutora), ***Gustavo*** (CD-ROM), mais do que
pelos serviços, pelo carinho e competência com que os prestaram.



Este estudo teve como objetivo conhecer e analisar o cotidiano dos trabalhos desenvolvidos por uma importante e conhecida ONG (organização não-governamental) de São Paulo, a Associação Meninos do Morumbi, para retirar possíveis implicações de sua metodologia de trabalho para a educação formal, de modo que os êxitos por ela obtidos em termos educacionais apontassem caminhos e/ou alternativas para a melhoria da qualidade do ensino nas nossas escolas.

Para a escrita desta dissertação recorri a diferentes linguagens, dentre as quais destaco a linguagem literária, através de crônicas sobre minha vivência na Associação, e a linguagem plástica, através de códigos ilustrativos. Além disso, em anexo há um CD Rom que ilustra o ambiente acadêmico em que este trabalho foi defendido. Trata-se de uma mostra artística que se concretizou a partir da interpretação do conteúdo do trabalho por uma artista plástica. A intenção de apresentar este estudo rompendo as formas usuais adotadas pela Universidade, tem a ver com a pesquisa no/ do cotidiano e com a confluência que quis fazer entre várias linguagens para abordar um mesmo assunto, no caso a educação, através de outra escrita que “não seja o seja o aprisionamento e a morte das significações” (AMORM, 2004, p).

A vivência no cotidiano desta ONG mostrou que mesmo que se parta do pressuposto de que a educação não-formal é complementar à educação formal, que seus objetivos são diferentes, ambas devem buscar a construção de um fazer próprio, local, atrelado a uma visão de ensino inovadora.

This study aimed at knowing and analyzing the day-to-day work developed by an important and well known NGO (non-governmental organization) from São Paulo, the *Associação de Meninos do Morumbi* - Boys Association of Morumbi, in order to withdraw possible implications from its working methodology for the formal education, so that the success they have reached in educational terms could indicate ways and/or alternatives to improving the quality of teaching in our schools.

For the writing of this dissertation different kinds of language were used, among which the literary language, through narratives of my experience in the Association, and the plastic language, through illustrative codes. Besides that, there is an attached CD Rom which illustrates the academic environment in which this work was carried out. It regards an art exhibition that was made real from the interpretation of this work's content made by a fine artist. The intention of presenting this study by breaking with the usual forms adopted by the University, has to do with the research in / of the day-to-day life and with the confluence of several kinds of language to approach the same subject, in this case education, through a different kind of writing that "is not the imprisonment and death of the significations" (AMORIM, 2004)

The experience in the day-to-day life of this NGO showed that even when one assumes that the non formal education is complementary to the formal education, and that their objectives are different, both must aim at building their own, local way of doing things, coupled with an innovative vision of teaching.



SUMÁRIO

Dedicatória	iii
Agradecimentos	vi
Resumo	ix
Resumo	xi
Abstract	xiii
Sumário	xv
Apresentação	1
1º Ato: A pesquisadora se aproxima da ONG	5
Crônica: “Abria porta”	6
Comentário	9
2º Ato: Sobre os Meninos do Morumbi, a Educação e a Pesquisa	17
“A mais bonita sorriu pra mim”	18
“Para elevar minhas idéias, não preciso de incenso...”	21
3º Ato: A arte de ensinar I	25
Crônica: “Enquanto se espera”	26
Comentário	29
“Aliceres da aprendizagem significativa em arte”	33
Relatório de Campo: Aula de dança	36
Comentário	37
“O novo espetáculo do Projeto Dança Comunidade” – C. Cligaris	42
Entrevista com o cineasta Sérgio Bianchi	43
4º Ato: Ser cidadão	47
Crônica: “Amanhã será um lindo dia”	48
Comentário	49
5º Ato: “É caminhando que se faz o caminho”: metodologia	55
Da humilde verdade	56
Crônica: Revelações	57
Carta à Elaine	59
“Naquele instante, me convenci”	60
“Deixe-me ir, preciso andar...”	62
“Vai prosseguir, vai dar pra lá do céu azul...”	64

6º Ato: A arte de ensinar II	73
Reprovação geral	74
Crônica: Estudar pra quê?	75
Comentário	79
Crônica: “Desejo, necessidade, vontade”	86
Comentário	87
7º Ato: Diálogos sobre a identidade e sua produção	91
Blanco	92
Crônica: Toca d’alho	93
Comentário	95
8º Ato: Fecham-se as cortinas?	101
Crônica: Com que roupa eu vou?	102
Conclusão: “O fim e o princípio”	105
Não há como negar...	107
Bibliografia	111
Referências bibliográficas	112
Bibliografia complementar	117
Discografia	121
Anexos	123
1. Planta e expografia da exposição artística “Entre Meninos e Tambores”	125
2. Convite da exposição	127
3. Pama Loiola: Currículo	133
4. Cd-Rom	



*“Tudo aqui quer me revelar..
Minha letra, minha roupa, meu paladar
O que eu não digo, o que eu fumo*

...

*O que eu procuro
O que eu rejeito
O que eu nunca vou recusar
Tudo em mim quer me revelar”*

Zélia Duncan & Christiaan Oyens. Me revelar.

Esta é a minha dissertação de mestrado. Nela conto um pouco de minha história na Associação Meninos do Morumbi. Através do que conto, conto de mim. Da forma como conto, conto sobre mim. Por isso o leitor não encontrará aqui neste meu texto a linearidade típica de produções acadêmicas. Também não encontrará esta história disposta cronologicamente.

Esto não se deve a nenhum rancor com a disciplina imposta à / pela academia. Deve-se única e exclusivamente à minha intenção de ser verdadeira a mim mesma, à experiência vivida, da forma como foi vivida e a tudo o que ela, tendo provocado, permitiu vir à tona, materializando-se hoje nesta dissertação.

Essa materializa na forma de crônicas que escrevi sobre o cotidiano da Associação Meninos do Morumbi, de comentários que tecia respeito desta vivência, de relatos de episódios, trechos de entrevistas, trechos dos meus Diários de Campo, inserção de textos de autores e fontes diversas que surgem - e este é mesmo o termo ideal - para contrapor argumentos, questionar situações discutidas, somar-se à minha argumentação explícita em relação a um tópico qualquer.

Além disso, em alguns momentos o leitor depara-se-á com códigos ilustrativos criados pela artista plástica Pama Loiola¹ especialmente e, em

¹ Pama Loiola, artista plástica. Nasceu em 1953, mineira, com formação universitária. Pesquisa as atividades criativas do homem desde o uso do carvão até as modernas técnicas de reprodução de

função, deste estudo. Tais intervenções têm como objetivo ampliar o nível de compreensão do leitor sobre as questões levantadas, deslocando-o (ou deslocando-o) de minhas idéias, instigando-o a tecer sua própria “rede” de significados a respeito do estudo.

Para além dos limites físicos desta dissertação, Pama Loiola, a título de interpretação plástica do estudo, é responsável pela concepção e montagem de uma *exposição de arte*² na Galeria de Arte da Unicamp, em meio a qual será realizada a defesa.

Desta forma, no dia da defesa, estaremos todos - professores, alunos, convidados - imersos na própria dissertação, personagens de um grande cenário, parte integrante de uma imensa alegoria à chamada “realidade pesquisada”, à forma como foi pesquisada e a uma das possibilidades de sua tradução.

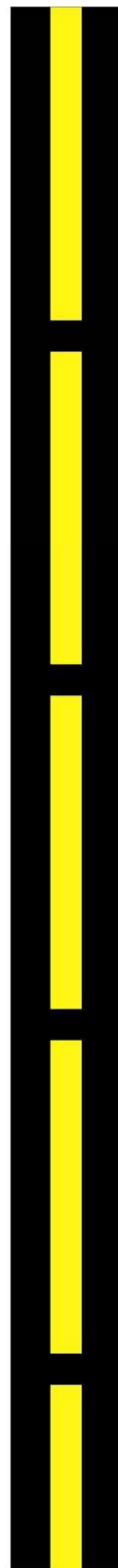
Por isso, chamarei aos capítulos que compõem esta dissertação “atos”, como num roteiro teatral. E a cada “ato”, textos, fragmentos de textos, imagens, poesias, crônicas se “entrecortando”, se comunicando, dialogando entre si na busca, sim, de uma unidade. Porém uma unidade instável e dinâmica.

imagens. Recorre ao uso dos mais diversos materiais para traduzir a arte como manifestação poética dos sentidos. Reside em Campinas SP desde 1994, onde trabalha em ateliê próprio.

² A exposição de arte de Pama Loiola estará aberta ao público de 20/02/2006, às 14h30min, data da defesa da dissertação, até 14/03/2006, na Galeria de Arte da Unicamp. Aqueles que não puderem visitá-la durante este período, poderão ter uma idéia do que ela foi através do filme que há no CD-Rom em anexo.

1º Ato

A pesquisadora se aproxima da ONG



“Abria porta

Apareci..”

Gilberto Gil & Dominginhos. Abria porta.

A cada degrau vencido, mais intenso o burburinho que vinha do piso superior se tomava, e a proximidade deste som fazia aumentar ainda mais sua expectativa.

Um último degrau e mais três passos à direita. Surge, finalmente, a porta que procurava. Surge elegante e inabalável; senhora de si, completamente ciente do seu poder. Tãmanha imponência exigiu alguns segundos de parada diante da mesma, uma respiração profunda para em seguida...

Toc ! Toc ! Toc !

...

TOC ! TOC ! TOC !

Em meio à confusão de vozes que havia do lado de dentro, alguém parece tê-la ouvido bater na porta. Uma voz incisiva, então, se manifestou:

- Tem gente batendo na porta, ninguém abre não?

Quase que simultaneamente a esta repreensão, passos miúdos e apressados vindos também do lado de dentro indicavam a aproximação de alguém, o que se confirmou quando a mesma voz de menina, agora em tom mais brando, perguntou:

- Quem é?

Esta que estava do lado de dentro nunca saberá, mas a simples e despreziosa pergunta que fez desencadeou uma torrente de possibilidades de resposta naquela que aguardava ansiosamente do lado de fora e a confundiu:

“Se eu disser meu nome, provavelmente não saberão quem sou. Para dizer o que vim fazer, a resposta vai ser muito longa e isso talvez seja mais interessante dizer lá dentro, pra todo mundo...”

Se m muito mais tempo para continuar suas elucubrações, resolveu o conflito ariscando-se:

- Sou eu!

Enão é que a porta se abriu?! E antes que a garota lhe perguntasse, tratou logo de se explicar:

- Oi! Gostaria de acompanhar a preparação de vocês pro show, posso?

- Claro! Você é jornalista?

(Já não era a primeira vez que a confundiam com uma jornalista!)

- Não, não. Faço pesquisa.

Satisfeita com a resposta – na verdade, tinha pressa – a simpática garota a convidou:

- Va entrando então...

A sua entrada na grande quadra, que ocupava mais da metade do primeiro andar da sede da Associação Meninos do Morumbi, não alterou em nada aquilo que os cerca de dez jovens entre meninas e meninos faziam. Tudo bem, mostraram-se cordiais, cumprimentaram-na todos muito sorridentes, mas estavam de tal modo envolvidos com a produção para o show que talvez nada os fizesse interromper aquele processo: penteavam-se, maquiavam-se, trocavam-se. Uma garota, inclusive, tinha o cabelo arrumado por outra que tentava convencê-la a mudar de idéia quanto ao penteado escolhido, no que, após um certo exercício de persuasão, obteve êxito.

De fato, o que se via lá dentro contrastava drasticamente com a penumbra do lado de fora: cores e mais cores. Cores das roupas que, não sendo as que seriam usadas no show de logo mais, foram abandonadas sem qualquer culpa e espalhavam-se pelo chão; cores das tramas das calças tecidas manualmente, estas sim já vestidas e transvestindo integrantes do projeto Meninos do Morumbi em integrantes da Banda-show do projeto Meninos do Morumbi; cores das faixas de cabelo e das

faixas da cintura; dos elásticos de cabelo, dos cremes - para cabelo - de sombra e batons, de mochilas e sapatos, da enorme quantidade de fitas amarradas no teto... Cores, cores, cores...

Cores de sorrisos, de risadas, de intenso falatório, de empréstimos de grampo para cabelo e de gele perfume e pente e escova...

Da forma como ela, a pesquisadora, havia imaginado... Da forma como ela pensava que tinha que ser um momento como aquele: marcado pela euforia, pela alegria e por certa dose de solidariedade e cooperação.

Embora não tenha sido este o primeiro momento que vi, vivi na Associação Meninos do Morumbi (AMM), foi certamente um dos que experimentei a sensação de magia muito próxima da que senti nas minhas primeiras visitas a esta ONG (Organização Não-Governamental), quando ainda buscava um lugar onde realizar minha pesquisa, instigar meus estudos.

Em nenhuma das outras que eu havia visitado até então - Projeto Aprendiz, Gol de Letra, Ação Comunitária, Projeto Travessia - experimentara algo semelhante. Algo semelhante a um bem estar, a um conforto...

Um ambiente que, exalando música, exalava vida.

E os sons marcantes dos tambores que podiam ser ouvidos desde as ruas próximas à Associação ressoavam no peito e tinham, de fato, uma relação direta com estas sensações.

Incitavam o movimento, puxavam para perto. Pareciam querer se mostrar além de serem ouvidos.

E eu, silêncio.

E eu, paralisia.

Mas só por fora.

O Silêncio

antes de existir computador existia tevê
antes de existir tevê existia luz elétrica
antes de existir luz elétrica existia bicicleta
antes de existir bicicleta existia enciclopédia
antes de existir enciclopédia existia alfabeto
antes de existir alfabeto existia a voz
antes de existir a voz existia o silêncio
o silêncio
foi a primeira coisa que existiu
um silêncio que ninguém ouviu
astro pelo céu em movimento
e o som do gelo derretendo
o barulho do cabelo em crescimento
e a música do vento
e a matéria em decomposição
a barriga digerindo o pão
explosão de semente sob o chão
diamante nascendo do carvão
homem pedra planta bicho flor
luz elétrica tevê computador
batedeira, liquidificador
vamos ouvir esse silêncio meu amor
amplificado no amplificador
do estetoscópio do doutor
no lado esquerdo do peito, esse tambor

Carlinhos Brown / Arnaldo Antunes

O conforto a que me referi anteriormente, tinha a ver também com o fato de eu já há algum tempo estar, digamos, ressentida com a escola. O encanto e também a energia dos primeiros anos de trabalho tinham sofrido um certo desgaste e, embora eu tenha vivido momentos muito felizes em cada uma das escolas onde trabalhei, também vivi o outro lado da moeda. Lado este que, naquele momento, estava mais presente em mim.

E eu me lembro bem. Dentre as coisas que mais me incomodavam no meu cotidiano na escola estava o alto grau de preconceito que eu observava entre os professores. Neste aspecto, AQUINO (1998, p.142) parece falar de minha experiência quando descreve que “na roda viva do dia-a-dia, o que mais se ouve [dos professores] é que os alunos apresentam uma série quase intocável de ‘dificuldades’, que eles não têm ‘condições’ de frequentar determinada série ou

Curriculum Vitae

Luciane Vieira Palma

R. Ribeiro do Amaral, 585 – ap. 75 - Ipiranga –
São Paulo – S.P
CEP 04268 – 000 - Tel. Res. 6591 – 18 77 - Cel.
8297-9892
e-mail lucianepalma@ig.com.br

1. Experiência Profissional

- *PM de São Bernardo do Campo, fev/ 2003 a mar/ 2004*

Professora de 3ª série do Ensino Fundamental

- *PM de Santo André, jan/ 2000 a maio/ 2001*

Professora de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental

- *Prefeitura Municipal de Paulínia, jan/ 1997 a jan/ 2000*

Professora de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental

- *Escola Salesiana S. José – jan/ 1996 a jan/ 1999*

Professora de 1ª série do Ensino Fundamental

- *Escola de Educação Infantil “Casa da Gente”, jan/ 1995 a jan/ 1996*

Professora do Maternal I (crianças de 3 anos de idade)

- *Frigorífico Pena Branca, fev a dez/ 1994*

mesmo determinada escola, que lhes faltam os “requisitos” mínimos para o trabalho escolar, que suas ‘carências’ (ora cognitivas, ora morais, ora sociais) são de certa forma intransponíveis”, restando ao professor muito pouco ou quase nada a fazer diante de tal quadro.

Como consequência deste, havia um outro tipo de comportamento que me incomodava também: a resistência destes profissionais em reverem seus conceitos, seus valores e com isso contribuírem para que a escola fosse revitalizada.

Por sua vez, os gestores que poderiam/ deveriam ser agentes provocadores e exigentes desse rever limitavam-se a realizar trabalhos burocráticos, acreditando assim estarem resguardando a “autonomia” do professor. Acabavam, entre outras coisas, por colaborar para que projetos pedagógicos elaborados no início de cada ano fossem apenas um documento para “secretarias de

Das quatro escolas públicas onde trabalhei, a única onde havia um corpo docente realmente interessado em bancar um projeto pedagógico na verdadeira acepção da palavra foi a escola no bairro de Betel, em Paulínia/ SP.

Era uma escola pequena, onde havia apenas uma turma de cada uma das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Funcionava em uma antiga estação ferroviária do bairro que, por sinal, estava em um estado precário de conservação.

Nossa proposta era simples: em primeiro lugar, o aluno. Sua condição de vida era o contexto sobre o qual trabalhávamos e não uma forma de justificar o seu/ nosso eventual fracasso. As suas/ nossas dificuldades eram estímulos para o nosso aprimoramento.

Além disso, buscávamos diversificar ao máximo formas e conteúdos de trabalho pedagógico, aumentando assim as possibilidades de expressão dos saberes destes nossos alunos.

*Uma luta diária...
Como deve ser.*

educação verem”.

Para finalizar, sequer infra-estrutura para execução de um trabalho minimamente decente, algumas das escolas onde trabalhei havia.

Porém, segundo GALLO (2001, p.17), “vivemos hoje, nós que nos dedicamos à educação, qual Édipos diante da Esfinge. Ou deciframos o enigma que o monstro nos coloca ou somos devorados por ele. No processo educativo, ser devorado pela esfinge é passar a fazer parte do sistema educacional vigente, tomar-se mais uma engrenagem dessa máquina social, reproduzindo-a a todo instante em nosso fazeres cotidianos.” (p.17)

Temendo ser envolvida por esta engrenagem e sem querer me posicionar como, nas palavras de AQUINO (op. cit. p. 142) “uma professora quixotesca, que lutava em vão contra moinhos de vento”, mantive-me dentro da escola procurando ser fiel às minhas convicções e procurei fora dela, em fontes as mais diversas, alimentar-me.

SESC
SAO PAULO

Achei que o trabalho desenvolvido na Associação Meninos do Morumbi também poderia ser um rico alimento para me nutrir.

À primeira vista, seus integrantes pareciam felizes. E para mim não podia mesmo ser diferente. Afinal de contas que prazer maior haveria do que poder tocar um instrumento? Em dançar? Em fotografar? Em esculpir? Em eventualmente viajar? Em fazer show no Parque do Ibirapuera para uma multidão?

E foi através da grande divulgação realizada pelos meios de comunicação que passei a acompanhar o trabalho realizado por várias Organizações Não – Governamentais (ONGs), principalmente as que atuavam na área da educação. A princípio, duas coisas me chamavam a atenção: uma delas que a maioria dos projetos divulgados e considerados de qualidade tinham como eixo de trabalho a arte-educação; a outra é que tinham como público alvo populações de baixa renda. Ou seja, divulgavam-se trabalhos que obtinham êxito³ educacionais com a população nas mesmas condições sociais da maioria das famílias com as quais eu vinha trabalhando nas escolas

“Enquanto organização/ empresas que atuam na área da cidadania social, o terceiro setor incorpora critérios da economia de mercado do capitalismo para a busca de qualidade e eficácia de suas ações, atua segundo estratégias de marketing e utiliza a mídia para divulgar suas ações e devolver uma cultura política favorável ao trabalho voluntário nesses projetos”

GOHN, 2001, p. 19

“A mídia tem o poder de contribuir para a destruição de um movimento social. Por isso, nos anos 90, um dos componentes mais importantes de um movimento social são as representações simbólicas que ele constrói por intermédio da mídia ou que a mídia constrói sobre ele. (...) Deve-se indagar sobre o papel desempenhado pelas representações que a mídia constrói sobre os movimentos e divulga para a sociedade, qual a força das representações”.

GOHN, 2000, p.22

³ Especificamente em relação à Associação Meninos do Morumbi, estes êxitos educacionais estavam num primeiro momento relacionados à proposta de se criar uma banda para crianças e jovens tocarem e eles o fazerem com qualidade a partir da frequência nos cursos oferecidos na própria Associação.

até então.

Esta percepção me inquietou.

Por que estas mesmas crianças, de famílias desfavorecidas econômica e socialmente, responsabilizadas inclusive por autoridades pelo baixo nível da qualidade nas escolas públicas, obtinham êxito nos trabalhos realizados por algumas ONGs?

Será que isso se devia à forma como certas ONGs trabalhavam?

O que, então, estas instituições teriam a ensinar às escolas? Teriam o que “ensinar”?

“O sistema educacional brasileiro não opera no vácuo, ele é reflexo direto da situação social brasileira. Quando se leva em conta o desempenho segundo fatores como idade, faixa de renda, gênero e escolaridade dos pais, a variável que causa maior diferença de média é a faixa de renda do participante [...]. A questão da faixa de renda deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo, já que vários fatores são relacionados.

Estudantes de famílias com maior renda normalmente têm pais com mais escolaridade e, além disso, possuem acesso facilitado a bens culturais como livros, computadores, cinema e viagens. Por outro lado, esses alunos constituem uma minoria entre aqueles que prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem. Quanto menor a escolaridade dos pais pior o desempenho do aluno. Não adianta pegar um aluno da escola pública do Jardim Ângela, em São Paulo, que nunca teve um único livro dentro de casa, e querer que ele tenha o mesmo desempenho dos filhos das famílias de leitores desse jornal, que possivelmente já estão na segunda ou terceira geração de ensino superior”.

Paulo Renato Souza (2001), economista, então ministro da Educação do governo FHC.

“Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que é de lei e aplicá-la, sumariamente às situações discriminadoras. (...)

Mesmo os que defendem o igualitarismo até as últimas conseqüências entendem que não se pode ser igual em tudo. Bobbio (idem, p.25) refere que Rousseau, em seu *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*, estabeleceu uma diferenciação entre desigualdades naturais (produzidas pela natureza) e desigualdades sociais (produzidas pelas relações de domínio econômico, espiritual, político). Para alcançar os ideais igualitários seria necessário eliminar as segundas, não as primeiras, pois estas são benéficas ou mesmo moralmente indiferentes.

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas ao sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-las do mesmo modo e, assim sendo, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

O dilema, como nos lembra Pierucci (1999), está em mostrar ou esconder as diferenças. Como enfrentá-lo nas escolas que primam pela homogeneização dos alunos, e que usam a desigualdade social como argumento em favor da exclusão? Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais e só estas últimas podem ser eliminadas”.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2005), Pedagoga, Doutora em Educação.

2º Ato

Sobre os Meninos do Morumbi,
a Educação e a Pesquisa

17



“... A mais bonita, sorriu pra mim...”

Gilberto Gil & Dominguinhos. Abria porta.

A Associação Meninos do Morumbi (MM) foi fundada no ano de 1996 por iniciativa de um professor de bateria morador do bairro do Morumbi, em São Paulo – capital. Nesta época, ensinava garotos que ficavam nas praças e ruas nas imediações do mesmo bairro a tocar instrumentos de percussão; hoje preside esta ONG que tem mais de 3000 (três mil) integrantes entre meninos e meninas, crianças a partir dos 7 anos e jovens até 18.

Segundo informações do *site*⁴ oficial da Associação, “tem na prática musical uma forma de criar alternativas às drogas e à delinquência juvenil” e sua missão, segundo informações do mesmo *site* seria “promover um contexto pluridimensional de aprendizagem para crianças e jovens que viabilize a construção de valores positivos através da arte e da cultura, ampliando os circuitos de inclusão de forma participativa e empreendedora”.

Sua sede está localizada no bairro do Morumbi, em São Paulo – capital, próximo à avenida Francisco Morato onde são oferecidos os mais variados cursos e atividades para os seus integrantes. Tais atividades dividem-se em três grupos: as obrigatórias (percussão, dança e canto⁵) dentre as quais cada participante deve necessariamente escolher uma para frequentar; as livres (cavaquinho, jiu-jitsu, capoeira, fotografia, escultura, áudio-digital, moda); as especiais (informática e inglês).

A obrigatoriedade de algumas das atividades se deve à formação da chamada “Banda-show” que, pode-se dizer, é a razão de ser dos

⁴ <http://www.meninosdomorumbi.org.br>

⁵ Para frequentar o curso de canto é preciso que o interessado preencha os pré-requisitos de finidos pelos professores da área, diferentemente do curso de dança e percussão para os quais o acesso é livre.

Meninos do Morumbi e, a princípio, o objetivo maior de todos os participantes seria integrá-la.

Ao entrar para participar das atividades da AMM, não é automática a participação da criança ou adolescente na Banda-show. É necessário que o pretendente se dedique às atividades obrigatórias e demonstre evolução nos quesitos definidos e exigidos pelos professores de cada curso, e também pelo maestro da Banda-show no que se refere especificamente à percussão. Por não ter um número limite de participantes, via de regra a ninguém seria impedida a participação na Banda, desde que devidamente preparado.

A Associação conta com uma equipe dos mais diversos profissionais responsáveis pelo andamento do projeto. Dentre estes há psicólogos, professores, músicos, profissionais ligados à área administrativa etc. Toda esta estrutura é mantida financeiramente por importantes

Após o término da aula de jiu-jitsu, aproveitei para me aproximar dos alunos que estavam arrumando suas coisas para poderem ir embora. Perguntei para uma garota se ela tocava na Banda-show. E ela respondeu:

- Nem quero tocar! Eu não gosto! Eu venho aqui só para lutar jiu-jitsu.

E eu: - Mas aula de percussão, você faz, né?

E ela: - Porque sou obrigada. Se não, nem poderia estar aqui fazendo esta aula.

Diário de Campo III, 18/08/2004

empresas do setor privado como Pão de Açúcar, parceira da MM, e o apoio de outras como Cultura Inglesa, British Airways, Vita e, além da Secretaria Municipal de Assistência Social de São Paulo, Unicef e Ministério da Cultura.

A Associação procura deixar claro em seu estatuto – e também nas falas de seus profissionais – que, embora seu público alvo seja crianças e jovens carentes, é uma entidade aberta à participação de qualquer criança ou adolescente independentemente da sua condição sócio-econômica. A única exigência que faz é que o interessado esteja frequentando a escola no período oposto ao frequentado na MM.

CAPÍTULO 1

DA DENOMINAÇÃO, SEDE E FINS

(...)

Art 2º - Tem por finalidade:

- a) favorecer pelos meios adequados ao seu alcance ao universo de crianças e adolescentes principalmente carentes oferecendo-lhes educação moral cívica e comunitária bem como práticas culturais e recreativas em toda sua gama de atividades;

(...)

Art 3º- No desenvolvimento de suas atividades, a entidade não fará distinção alguma quanto à raça, cor, sexo, condição social, credo político ou

religioso.”

**Artigos constantes do Estatuto Social da
“Meninos do Morumbi” registrado em
cartório de registro civil**

A maior parte dos freqüentadores, no entanto, é moradora dos bairros Campo Limpo, Paraísopolis, Morumbi, Vila Sônia, Jardim Jaqueline, Real Parque, Caxingui, e Municípios de Taboão da Serra e Embu, na Grande São Paulo, áreas reconhecidamente habitadas por uma população de baixa renda.

***“Pra e le var minhas idéias, não preciso de incenso
e u existo porque penso, tenso por isso insisto”***

Ze c a Ba le iro . Pie rci ng .

A Educação é apontada por vários setores se não como solução, como fator necessário para a diminuição dos principais males que afligem o país como o desemprego, a miséria e a violência. No entanto, o esforço das políticas públicas de criar o maior número possível de vagas nas escolas e alguns artifícios que mantenham as crianças frequentando-as não tem impedido a “seletividade no âmbito educacional, refletindo a discriminação sociocultural, étnica e econômica. Discriminação esta que estabelece um movimento de mão dupla entre o âmbito social e o educacional, levando em última instância, a uma exclusão social de maior abrangência”(XIMENES, 2001, p. 45).

Este é um dos fatores que vêm contribuindo ao longo dos anos para o crescimento do número de instituições de educação não-formal⁶ no Brasil. Segundo XIMENES (op. cit. p.54), estas instituições teriam, em geral, características “mais progressistas que as da escola, dentre as quais “maior flexibilidade e respeito às necessidades, aos interesses, aos desejos e fundamentalmente ao contexto cultural destes estudantes” e por isso acabariam por se tornar uma alternativa para a população marginalizada socialmente se inserir na realidade brasileira.

As instituições de caráter não-formal podem ter origens diversas, podendo ser públicas, confessionais e as mais recentes, organizadas pela sociedade civil, pertencentes ao chamado Terceiro Setor que, segundo Gohn (2001, p. 7) abrange “movimentos sociais, ONGs e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social”.

⁶ A educação não-formal, segundo Simson (2001) ocorre paralelamente à educação escolar (formal) e, embora obedeça a uma organização e a uma estrutura, diferencia-se da escola por ocorrerem outros espaços e “no que respeita à não fixação de tempo e local e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos da aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, apud SIMSON,

Se por um lado o Terceiro Setor é visto como mais uma forma de exploração do trabalho, uma resposta das elites à organização sindical e popular dos anos 80, além de fazer parte das estratégias neoliberais para desobrigar o Estado de atuar na área social, por outro é tido como importante contribuinte para a penetração do Estado nas microesferas sociais e também como um mediador entre as políticas públicas e a sociedade civil. De qualquer forma, o seu crescimento exorbitante, a partir principalmente dos anos 90, bem como a sua penetração em espaços cada vez maiores na/ da sociedade brasileira, especificamente, torna o seu estudo urgente.

A Associação Meninos do Morumbi é um exemplo típico deste tipo de organização: não tem, no processo de sua criação, movimentos ou associações

comunitárias militantes por detrás, o que necessariamente não determina o seu caráter emancipador ou meramente assistencial, uma vez que

"As associações do Terceiro Setor estão passando a ocupar o papel que antes era desempenhado pelos sindicatos e pelos partidos políticos. O novo associativismo do terceiro setor tem estabelecido relações contraditórias com o "antigo" associativismo advindo dos movimentos sociais populares (na maioria urbanos) dos anos 70 e 80. Enquanto estes últimos fizeram da política seu eixo básico de articulação e identidade atuando via reivindicações por direitos (sociais, políticos, econômicos, culturais, por cidadania de forma geral), e eram amalgamados pelas ideologias da esquerda (num espectro de matizes e tendências) o associativismo do terceiro setor é pouco ou nada politizado, na maioria das vezes avesso às ideologias e integrado às políticas neoliberais. Muitos programas advêm de entidades criadas ou patrocinadas por instituições financeiras, privadas e públicas (...). Outras empresas já construíram em sua trajetória "fundações", que se dedicam a atuar em programas voltados para o social, como a Fundação Abrinq - São Paulo, (...) Temos ainda ONGs que passaram a incorporar atividades produtivas no trabalho com suas clientelas, como o Projeto Axé na Bahia (ao produzirem camisetas e complementos da Moda Axé)", (GOHN, 2001, p. 18)

dentre estas duas vertentes que, segundo GOHN (2000, p.9), são passíveis de serem encontradas sob a égide de Terceiro Setor, há inúmeras combinações possíveis em se tratando de uma realidade específica (Cf. p. 60), podendo ser explicitadas, porém, jamais esgotadas, na vivência cotidiana no/ do Projeto.

Embora a educação não-formal devesse, segundo SIMSON (2001, p.9), ser acessível a todas as camadas sociais, no Brasil ela é uma prática voltada para a camada de nível sócio-econômico mais baixo da população. Na Associação Meninos do Morumbi, por exemplo, de acordo com seu presidente, a grande maioria dos frequentadores é de crianças e jovens pertencentes às classes mais baixas (PEREIRA, 2003).

Seus integrantes compõem hoje uma banda musical respeitada e reconhecida não só no Brasil como também no exterior. Os motivos que levam a este que pode ser considerado um êxito educacional podem estar relacionados a inúmeros aspectos como, por exemplo, o tratamento dado aos conteúdos dos diversos cursos oferecidos na Associação bem como à metodologia de trabalho desenvolvida, só para citarmos dois deles.

Meu interesse por estudar uma ONG como a Associação Meninos do Morumbi se deu na medida em que tinha/ tem um trabalho educacional reconhecido por sua qualidade, ao contrário do que tem acontecido com a escola pública em geral.

A repercussão deste trabalho entre artistas brasileiros consagrados com os quais a chamada Banda-show Meninos do Morumbi participou inclusive da gravação de CD's, as parcerias com grandes empresas do setor privado e também as apresentações no Brasil e no exterior eram mostras deste reconhecimento.

Além do mais, também me instigava o fato de existirem nesta Associação atividades cujo objetivo era preparar cada participante para que ele pudesse ser integrado à Banda-show, indicando que lá o conhecimento tinha uma finalidade quase que imediata, ao contrário do que ocorria/ ocorre na escola onde o conhecimento é um eterno vir-a-ser.

Além disso, parecia haver algo de muito prazeroso envolvendo toda esta aprendizagem, mas de muito esforço também, uma vez que, a princípio, os integrantes aspirariam um lugar na banda o que exigiria o desenvolvimento de competências muito específicas dos seus componentes e, portanto, um compromisso com estudos, ensaios etc. Neste aspecto tomou-se instigante investigar o papel que a arte, eixo fundamental do trabalho, exerceria sobre toda esta aprendizagem.

Afinal, era notório que, assim como a Associação Meninos do Morumbi, várias instituições de educação não-formal optavam por desenvolver suas atividades em função de uma ou várias das linguagens artísticas, linguagens estas que, como sabemos, têm sido uma das mais desvalorizadas ou desprezadas pelo currículo escolar. Restava saber se este fato por si só modificaria a relação do aprendiz com o conhecimento e em que medida isto se daria.

Sendo assim, a minha intenção com este estudo foi trazer à tona o cotidiano dos trabalhos desenvolvidos pela Associação Meninos do Morumbi para sorver de todas as fontes o que alimenta a sua metodologia de trabalho, discutindo as implicações que um trabalho desta natureza traria para a educação formal bem como as suas possibilidades de iluminação do trabalho nas escolas, de modo que os êxitos por ela obtidos em termos educacionais apontassem caminhos e/ ou alternativas para a melhoria da qualidade do ensino nas nossas escolas.

3º Ato

A arte de ensinar I

25



Enquanto se

e se

Sentada num dos bancos de madeira que havia na calçada, ao lado do portão de entrada da Associação Meninos do Morumbi, Lúcia⁷ mais uma vez olhava para o relógio deixando transparecer a ansiedade que a acometia. Era toda pensamento.

“Vinte para as dez ainda! Quanto mais a gente precisa, mais o tempo demora para passar. Se pelo menos pudesse entrar, assistir às aulas... Mas só quando tem reunião. Também se toda as mães resolvessem esperar lá dentro, as crianças teriam que sair. Seria até interessante.”

A cena inusitada a fez sorrir silenciosamente, enquanto mais pensamentos lhe invadiam:

“Mas essa música é animada mesmo! Uma batucada dessas, a alegria qualquer um!”

Olhou para o seu lado direito e viu que um garoto de doze, treze anos subia pela rua apressadamente em direção à Associação.

“Será que esse menino vai entrar aqui? Com certeza, tá com a camiseta do Projeto igualzinha à da Mariana. Bem que o Lucas podia voltar a participar, me dar um pouco mais de tranquilidade... Mas não! Prefere ficar na rua com aquele bando de vagabundo. Puxou o pai: não quer saber de nada... A Jaqueline que tanto quer, ainda não pode: só quando fizer sete anos. Mas ela é tão esperta... Garanto que punha muita gente aí no chinelô! Também, o tanto que a irmã ensina pra ela! Que lindo as duas dançando juntas na sala... É, mas quase me quebram o vaso”.

...

Mais uma vez olha para o relógio:

⁷ Todos os nomes de pessoas utilizados nesta dissertação são fictícios.

“Nove e quarenta e três! Não é possível! Depois dizem por aí que o tempo não pára! Tá bom! Vou pedir pra chamar! Ah, não, coitada! Gosta tanto da aula de dança! Queria saber o que essa professora tem de tão legal.. E se tem alguém que merece se divertir um pouco é a Mariana. Só me ajuda! Ah! Se não fosse por meus filhos... não sei se ainda teria forças para continuar a luta. Se pelo menos o João arranjasse um emprego para poder me ajudar, mas tá tudo tão difícil.. Estou vendo chegar o dia de Mariana não poder vir por falta de dinheiro pra pagar a passagem do ônibus! Deus me livre! Seria o fundo do poço! Mas bem que a Associação podia fme c er passe. Também é querer demais, já dão comida, curso de graça, que mais que eu quero”?

“Mas será que a mãe da Bruna tem razão? A dança, a música, tudo isso passa, mas os cursos de inglês, de informática, estes são mesmo pro futuro das crianças... É a gente tem que fazer um sacrifício pra que nossos filhos venham pra cá e aproveitem, mesmo porque seria impossível pagar o preço que...”

Sem que ela percebesse, alguém se aproximou e lhe falou:

- Oi, Lúcia! Você por aqui?!

- Ai... É você Meire... Quase me mata de susto...

- Bem que eu vi que você estava distraída... Desculpa... Tá esperando a Mariana?

- Tô, sim! E o pior é que eu tô com uma pressa! Não vejo a hora de ir embora! Preciso ver minha mãe... Me falaram que ela não passou bem à noite.

- É mesmo? E ela mora muito longe?

- Lá no Taboão.

- Ah! Então é caminho... Pronto, aí, a Mariana vem vindo!

- Uf! Que bom!

Mariana sempre saía bem disposta da aula.

- Oi, mãe! Oi Meire!, cumprimento-a sorridente.

- Oi! Tudo bem, Mari?

- Oi, filha! Vamo embora logo porque a gente ainda tem que passar na Vó!

Tomando a filha pela mão, Lúcia se despediu da amiga:

- Tchau, hein, Meire!

- Tchau! Melhores para sua mãe!

Assim que mãe e filha partiram, foi Meire quem se sentou no mesmo banco da calçada. Olhou para o relógio: tinha muito que esperar até que o sobrinho saísse da aula de inglês.

“Tomara que a Vivian já esteja lá em casa. A essa hora já tem que ter chegado... Ai, se ela não for, com quem vou deixá esse menino? Não posso perder a escola por nada! Mas ela disse que ia... então vai...”

Meire era toda pensamento.

Notei que há na Associação Meninos do Morumbi a percepção de que muitos de seus integrantes freqüentam-na com o principal intuito de cursar o inglês considerado de qualidade oferecido gratuitamente pela Cultura Inglesa ou mesmo informática pela Bit Company e, não necessariamente, fazer parte da “Banda-show Meninos do Morumbi”. Acredita-se que estes cursos têm servido como atrativo até para jovens cuja condição social e econômica permitiria cursá-los numa escola particular.

Esta situação parece não agradar a todos os profissionais da AMM, sendo que para alguns deles explicaria, inclusive, o baixo (des)empenho que alguns alunos teriam nos cursos de percussão e dança, estes sim obrigatórios a todos os integrantes da Associação. Ou seja, o mau desempenho de determinados integrantes tido como resultado da sua falta de interesse ou envolvimento nestas

05/05/2004, aula de informática

“Antes de entrar na sala de aula, um grupo de alunos aguardava o professor no pequeno hall que a antecedia. Estavam muito animados, sorriam, falavam muito...”

Em suas falas não notei nenhuma preocupação efetiva com o curso. Pareciam que estavam fazendo aquilo por fazer. Inclusive, sobre as avaliações falavam de “cola” e do fato de não terem que sair do curso caso não conseguissem passar nas avaliações. Pelo que me disseram, caso isso acontecesse, repetiam o mesmo módulo.

Eu que imaginava que encontraria pessoas sedentas pelo conhecimento oferecido por aqueles cursos, pela oportunidade de cursarem e aprenderem algo a que não teriam acesso, algo que lhes abriria as portas do mercado de trabalho... Mas não me pareceu, pelo menos neste dia, com esta turma... Intrigante esta minha pré concepção”

Diário de Campo II

“(...) e a nossa população é muito interessante. Por terem nascido assim, em área menos favorecida, elas trazem uma cultura delas, que não é desprezível, mas tudo o que é moderno a nível de informação elas não têm acesso: não têm computador em casa, biblioteca, livros pra consulta, não pode ir ao espetáculo e isso elas estão abertas; às vezes, diferente de uma criança que com 3 anos já foi pra Disney, já viajou de helicóptero, já tem um excesso de informação e quando chega a treze anos vai pras drogas, já viveu muito, já conhece tudo, já estão enjoadas disso tudo. E as nossas crianças estão ávidas de conhecimento, estão prontas pra receber tudo, tudo é bem vindo; elas estão sempre de bom humor, sempre com energia... Então é uma população que é muito gratificante trabalhar, porque eles estão abertos ao conhecimento, aquilo que tá acontecendo na atualidade.

Entrevista com funcionária da ONG que se auto intitula um pouquinho do ‘faz tudo’: “eu saio com as crianças, eu trabalho em projeto, o que aparece, eu faço”, em 05/07/2004.

atividades.

Esta (pré) concepção me colocou em contato com duas questões: a primeira delas relacionada diretamente à aprendizagem e, a segunda, ao papel (do ensino) da arte no contexto da Associação.

De imediato, discutamos a primeira e deixemos a segunda “em espera” para um momento ainda mais oportuno.

Quanto aos aspectos cognitivos, obviamente, o “mau” desempenho dos integrantes nas atividades, sejam elas obrigatórias ou não, ou até mesmo o descaso de que alguns são acusados, têm causas muito complexas, que diferem de um “aprendiz” para outro e não devem recair única e exclusivamente sobre este mesmo aprendiz (MANTOAN, 2001, p. 52).

Caberia à própria ONG, através de seus educadores, inclusive, realizar uma investigação mais aprofundada desta questão e assim poderem ser criados mecanismos para reverter-la.

“Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes” (MORIN, 2001, p. 14).

Um dos fatores mais importantes relacionados à aprendizagem é o estabelecimento da cumplicidade entre o aprendiz e o objeto de conhecimento. Para que esta cumplicidade se dê, julgo de fundamental importância que (1) aquilo que esteja sendo ensinado/ aprendido tenha alguma relação com a rede de conhecimentos/ saberes do aprendiz e/ para que este seja capaz de articulá-los entre si. Caso contrário, aquilo que se pretende que este sujeito aprenda dispersar-se-á, tomando-se apenas uma dentre as milhares de informações a que tem/ teve acesso até então; (2) envolva sua atividade cognitiva, sua criação e (3) vá ao encontro de suas aspirações pessoais, das mais imediatas às de longo prazo.

Na AMM, tanto as aulas de percussão quanto as de dança têm como base metodológica a reprodução pelos alunos de sons e movimentos realizados pelos professores. Em geral, quando se deparam com algum aluno em

"A especificidade do sujeito que aprende não se restringe ao aspecto psicológico da aprendizagem, entendido como processos de funcionamento mental, mas tem que ver com valores, interesses, experiências, cultura, escolhas, rejeições, fins que encaminham internamente suas ações físicas e/ ou mentais, motivando-o a conhecer, a tomar consciência de si mesmo e do seu entorno"(MANTOAN, 2001, p. 61).

"O crescimento ininterrupto dos conhecimentos constrói uma gigantesca torre de Babel, que murmura linguagens discordantes. A torre nos domina porque não podemos dominar nossos conhecimentos. T.S. Eliot dizia: 'Onde está o conhecimento que perdemos na informação?' O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. (...) Além disso, os conhecimentos fragmentados só servem para uso técnico. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época" (MORIN, op. cit., p. 16 e 17).

de dificuldade, os professores aproximam-se dele e fazem-no repetir seu gesto até que ele (a), aluno (a), consiga a reprodução mais próxima possível daquilo que ele (a) professor(a) realizou.

Esta metodologia, em que pese ser comumente adotada em escolas especializadas no ensino de música ou dança, contribuiria para a “musicização” ou expressividade pelo movimento, isto sim essencialmente relacionado a estas duas linguagens artísticas? Estaria facilitando/ promovendo a “inserção” destes conhecimentos à rede de conhecimentos do aprendiz? Estaria incentivando o seu processo criativo?

Entende-se por musicalização o processo de formação integral dos indivíduos pelo qual se introduz o educando no discurso musical e se desenvolve a percepção dos parâmetros sonoro-musicais. Durante a pesquisa* observou-se que a escola especializada se distancia desse processo na medida em que busca desenvolver métodos normalmente ligados ao treinamento de instrumentos musicais, na maioria das vezes sem levar em conta os elementos culturais trazidos pelos alunos, além de estarem baseados em exercícios descolados de uma prática musical significativa". (Souza, 2003, p. 303)

Quando do meu interesse pela arte e seu ensino, acabei conhecendo o trabalho de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, ambas docentes do “Espaço Pedagógico”⁸ em São Paulo e Campinas também. Fiz alguns cursos com estas professoras que foram realmente marcantes na minha formação e, aquilo que com elas aprendi me é, ainda hoje, referência no trabalho em sala de aula.

O livro **Didática no ensino da Arte** (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998), escrito pelas duas educadoras e mais M. Terezinha Telles Guerra, oferece-nos alguns parâmetros tanto a respeito da forma como também dos conteúdos a serem privilegiados quando se trabalha com as diferentes linguagens artísticas, inclusive música e dança. A seguir reproduzo literalmente alguns destes aspectos que nos ajudarão a prosseguir com a discussão iniciada anteriormente.

Alicerces da aprendizagem significativa em arte

“(...) uma aprendizagem em arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte, levando o aprendiz a saber manejar e conhecer a *gramática* específica de cada linguagem que adquire corporalidade por meio de diferentes recursos, técnicas e instrumentos que lhe são peculiares”. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, p. 131)

⁸ Espaço Pedagógico: Fundado por Madalena Freire, este espaço consistia em um interessante centro formador de profissionais da Educação que já estivesse trabalhando na área. Ministravam-se cursos os mais variados, tendo como base metodológica a reflexão pelo professor do trabalho realizado em sua própria sala de aula.

Meandros da linguagem musical

"Para experimentar e desenvolver-se na linguagem musical é necessário que o aprendiz envolva-se com:

- A prática do pensamento musical, imaginado, relacionando e organizando - intencional e expressivamente - sons e silêncios, no contínuo espaço-tempo. Para isso, vai utilizar materiais e recursos, tais como: - os parâmetros do som (...) - a composição, a improvisação e a interpretação como meios para o desenvolvimento de tal prática; - a voz, o corpo, os variados instrumentos musicais ou objetos sonoros.
- A estrutura da linguagem musical e seus elementos constitutivos (sinais e signos sonoros, modos, melodias, ritmos, tonalidades, séries) lendo e produzindo formas sonoras.
- Os modos de notação e registro musical, integrando a notação de criação de notações ao sistema de leitura e escrita tradicional, bem como aos códigos de notação musical contemporâneos.
- A prática musical, entrando em contato com as diferentes formas, gêneros e estilos musicais, analisando e reconhecendo seus modos de estruturação e organização.

(...) Conhecer e compreender a música como uma produção cultural supõe também a criação de contextos significativos para conversa sobre conceitos e a história da linguagem musical - nas diferentes culturas, no decorrer do tempo - e sobre seus produtores - compositor, intérprete, maestro, disc-jóquei etc. muitos deles habitantes do universo da criança." (p. 132)

Meandros da linguagem da dança

A aprendizagem da arte do movimento - a dança - exige que a criança possa:

- Praticar o pensamento cinestésico tornado presente por meio da ação corporal, poetizado pela criação de movimentos expressivos.
- Aprender a estrutura e funcionamento corporal por meio de diferentes formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço.
- Criar, improvisando, movimentos expressivos a partir de diferentes formas corporais, como curvar, torcer, balançar, sacudir, respondendo a pulsações internas rítmicas, mudanças de tempo, etc.
- Registrar a seqüência de movimentos expressivos criados em coreografias simples.
- Perceber e ler soluções expressivas encontradas pelo grupo para comunicar pelo movimento a sua idéia de sentimento/ pensamento.

O acesso a espetáculos de dança clássica, moderna ou folclórica permitirá à criança uma experiência estética, além de proporcionar-lhe a apreciação significativa da arte do movimento.

A conversa sobre os conceitos e a história da dança na vida humana, seus intérpretes, seus gêneros presentes nas várias culturas, será um aspecto importante na ampliação de referências sobre esta linguagem. (p.138)

Aula de dança, 28/07/2003, 2ª feira, 15-16h

Quando entrei na sala - na verdade um salão típico de aula de dança com barras nas laterais, um enorme espelho numa das paredes e chão com piso bem liso - havia um grupo de 22 alunos (apenas dois deles eram meninos), aparentando entre 13 e 15 anos, sentados em um grande círculo. Uma das garotas estava sentada no centro do círculo.

Aos poucos fui entendendo o que estava acontecendo. Os alunos tinham feito um trabalho de pesquisa sobre diversas danças e a professora perguntava sobre o conteúdo deste trabalho para o seu autor, que ficava no centro da roda para poder expô-lo. No momento que entrei, a professora estava falando, bem séria, que os alunos tinham que ler o que pesquisavam na Internet, o que a aluna que expunha seu trabalho naquele momento específico, não tinha feito. Pelo jeito levou um ponto "negativo", assim como a que foi depois dela, que também se sentou no centro do círculo. A última menina que teve que fazer isso, falou alguma coisa a mais e por isso foi até aplaudida no final. No entanto, sua apresentação não abordou uma dança específica e sim a dança de uma forma geral, o que não condizia com a proposta do trabalho. A professora não questionou isso e considerou o trabalho.

Relato extraído do Diário de Campo I

Sim, as aulas de dança seguiam um padrão marcado pela reprodução pelos alunos dos movimentos propostos pela professora.

Mas, para além dos movimentos coreografados, compartilhei momentos de grande preocupação educacional mais ampla com a professora - dançarina.

Atividades como a relatada no texto anterior guardam uma aproximação com um dos aspectos levantados por MARTINS et al (op. cit., P.138). como importantes de existirem no ensino da dança ("A conversa sobre os conceitos e a história da dança na vida humana, seus intérpretes, seus gêneros presentes nas várias culturas, será um aspecto importante na ampliação de referências sobre esta linguagem") e revelam um pouco desta preocupação. Além disso, em várias oportunidades revelou sentir a necessidade de trabalhar conjuntamente com outros professores de outras áreas da Associação, o que até então não havia se mostrado possível, devido ao fato de

"O cotidiano - costuma dizer-se - é o que se passa todos os dias: no cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada parece passar. Mas só interrogando as modalidades através das quais se passa o cotidiano - modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do cotidiano - nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no 'nada de novo' do cotidiano que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam sua própria rotura" (Pais, 2003, p. 28).

⁹ De acordo com a coordenação do projeto esta é uma das grandes dificuldades encontradas na gestão da equipe de professores da MM e um de seus determinantes é o fato de muitos destes profissionais não serem funcionários da própria Associação. Sendo assim, seus compromissos prioritários são com as empresas que os contratam como Bit Company ou Cultura Inglesa, por exemplo.

difícilmente conseguirem reuniões com a presença da equipe toda AMM⁹.

Como já foi dito, é no curso de dança, percussão e canto que se formam os integrantes que irão participar das apresentações da Banda-show Meninos do Morumbi. Após três meses frequentando as aulas de um destes cursos uma vez por semana com duração de uma hora, o integrante passa a frequentar também os ensaios que acontecem à noite, três vezes por semana ou aos sábados. Não é necessário que o integrante compareça a todos os ensaios, mas pelo menos a um deles. Na sexta-feira ocorre o ensaio da Banda-show do qual só participam aqueles que estão aptos a tocar nas apresentações.

No site oficial da Associação, há a afirmação de que “através da música, os Meninos do Morumbi dão voz à fome, à exclusão, ao abandono, às desigualdades sociais, às situações de risco pessoal e social em que vivem. O papel formador e transformador da arte surge como um grito coletivo pela

“O ‘fundador da ONG’ inventou uma metodologia fácil, eles já podem tocar surdo de primeira, surdo de segunda, e muitos deles já vão pros espetáculos, no Pão Music, que é feito ali no Ibirapuera, na Praça da Paz, eles vão lá e tem um público de 30 mil, 40 mil, já teve público de 100 mil pessoas, aplaudindo eles. Mais adrenalina que isso, impossível. Um molequinho chega da periferia, aprende a tocar rapidinho e daqui a pouco ele é aplaudido por 50 mil, 60 mil pessoas... Isso aí é um negócio fantástico! Não há cocaína que dê essa sensação Então é um método, eu acho, participar dos MM é uma oportunidade de viver uma coisa que agrada muito ao jovem. Ele tem a auto-estima, ele é aplaudido, ele é reconhecido, compete realmente com as drogas”.

Entrevista com funcionária da ONG que se auto intitula “um pouquinho do ‘az tudo’ eu saio com as crianças, eu trabalho em projeto, o que aparece, eu faço”, em

05/07/2004

cidadania.”

Neste aspecto cabe perguntar se a busca por esta “formação/ transformação” através da arte dar-se-ia durante o *processo* de seu ensino ou a partir do *resultado* deste ensino, ou seja, a partir das apresentações da “Banda-show Meninos do Morumbi”.

Ao entender e propagar que estes espetáculos ajudariam a elevar a auto-estima dos seus integrantes, uma vez que são sempre muito aplaudidos, ao adotar uma metodologia que permite a seus integrantes em curto prazo tocar ou dançar na Banda-show, independentemente da qualidade desta aprendizagem, a Associação me faz crer que age em função do *resultado*.

Porém, “pensar o ensino de arte é pensar na leitura e produção na linguagem da arte, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade. Isso pode nos tornar mais sábios, seja sobre nós mesmos, o mundo ou as coisas do mundo, seja sobre a própria linguagem da arte” (MARTINS et al. op. cit. p. 46).

Sendo assim, no contexto da Associação Meninos do Morumbi para que a arte surgisse de fato como “um grito contra a exclusão e pela cidadania”, exercesse o seu “caráter transformador” seria necessário que os alunos se apropriassem desta linguagem e se expressassem através delas “gritando” por cidadania. O que ocorre é que eles são treinados para tocarem e dançarem de certo modo, de acordo com alguns parâmetros oferecidos pela própria ONG, e esse “grito pela cidadania” vem em forma de apresentação ao grande público.

Se para a Associação, os aplausos recebidos por seus integrantes durante estas apresentações são fundamentais para que seus integrantes tenham sua auto-estima elevada, a nós, ficam as perguntas:

O que há por trás destes aplausos?

Reconhece-se o valor artístico do espetáculo?

Reconhece-se a importância que há no trabalho realizado por ONGs com jovens carentes que vivem em “situações de risco”? Importância para quem? Para o próprio jovem ou para a sociedade que o teme?

CONTARDO CALLIGARIS

O novo espetáculo do projeto Dança Comunidade

ESTREOU no fim de semana passado, no Sesc Pinheiros, o novo espetáculo do projeto Dança Comunidade, "Milágrimas", dirigido e concebido por Ivaldo Bertazzo (com a assistência de Inês Bogéa que, aliás, é também crítica da Folha).

Como se sabe, o corpo de dança é constituído por jovens da periferia paulistana que se tornaram dançarinos num longo processo de descoberta de sua relevância e, por que não, de sua beleza.

Saindo da pré-estreia, na quinta-feira passada, um amigo lançou a pergunta: "Será que apreciáramos o espetáculo da mesma forma se não levássemos em conta a história do projeto e a origem dos dançarinos?"

É uma pergunta clássica na história da crítica de arte. Ela surge, por exemplo, quando se trata de arte naïf, arte primitiva ou arte bruta (ou "incomum", como é chamada a arte produzida por sujeitos excluídos do ambiente cultural e, como dizia Dubuffet, "denunciados pela polícia ou pelos psiquiatras como anti-sociais ou desprovidos de cidadania"). Será que gostaríamos da ingenuidade de um quadro naïf se seu autor fosse um intelectual integrado? Será que nos extasiaríamos diante de uma máscara africana feita pelo aluno de uma faculdade de belas-artes? Será que a obra de Arthur Bispo do Rosário nos impressionaria se ele não tivesse passado boa parte de sua vida num manicômio (a colônia Ju-

liano Moreira)? Será que as obras de Adolf Wölflí nos tocariam se ele não tivesse vivido a infância longe da escola, dois anos na prisão e o resto de seu tempo no hospital Waldau, perto de Berna?

Uma pergunta similar pode ser levantada para muitas produções da arte contemporânea. Pense nos parangolés de Hélio Oiticica (hoje pendurados em museus e exposições, embora fossem feitos para serem vestidos e desfraldados, justamente, na dança). Pois bem, se não levássemos em conta a intenção de Oiticica e a credibilidade que lhe é conferida por sua vida, será que um parangolé, com a variedade de seus tons e de suas cores, seria mais interessante que um pulôver de Missoni?

Seja como for, volto à pergunta de meu amigo. Minha resposta é: sim, a história do projeto Dança Comunidade é crucial para apreciar "Milágrimas". Mas não se trata de uma atenuante condescendente do tipo "Sou menos exigente por se tratar de jovens da periferia": em "Milágrimas", a origem e a vida concreta dos dançarinos são parte integrante da obra. É isso que quero mostrar.

"Milágrimas" é, grosso modo, dividido em três momentos coreográficos e musicais (a direção musical é de Arthur Nistrovski, articulista da Folha, e Benjamin Taubkin). Há um primeiro momento de dança, batucada e canto africanos, um segundo momento que é o mundo dos sobrados e dos mocambos (o século 19)

e um terceiro momento que são os dias de hoje. A trilha musical do segundo e do terceiro momentos inclui “restos” africanos em temas modernos e contemporâneos. Mas há também um quarto momento, que é o próprio balé, em seu conjunto.

Para explicar, sirvo-me da observação de uma amiga para quem as coreografias do segundo e terceiro momentos seriam inadaptadas aos jovens de Dança Comunidade, como se, na “sophistication” de uma balé mais clássico (embora moderno, claro), os corpos dos jovens dançarinos perdessem um pouco de sua força e de sua presença. Ela teria preferido só dança africana com canto “a capela”. Respondo como segue.

O corpo é, para nós, um objeto constante de nostalgia. Perdemos, se é que conhecemos alguma vez, o prazer de ter (ou, melhor ainda, de ser) um corpo. Nosso corpo trabalha, treina, malha, é um instrumento erótico, mas é raro que ele expresse aquela “poesia geral da ação” que, como escrevia Paul Valéry, é própria da dança. É que, para nós, o modelo da ação não é o movimento, mas a decisão, a escolha “subjetiva” (como se a subjetividade pouco ou nada tivesse a ver com o corpo). Por isso contemplamos com admiração (e inveja) o jogo dos músculos dos grandes felinos na savana ou dos

“selvagens” nus e idealmente felizes na liberdade de seus gestos. E acontece que nossos desfavorecidos são os herdeiros dos “selvagens” que foram trazidos, comprados e vendidos como se fossem puros corpos.

Ivaldo Bertazzo poderia ter nos presenteado apenas com uma dança africana, que nos encantaria devolvendo espírito e subjetividade aos corpos cujo espírito e subjetividade foram negados.

Mas “Milágrimas” é mais que isso. “Milágrimas” é uma pequena história do corpo, a história pela qual os corpos africanos (primeiro momento) se perderam e se transformaram, deixando restos e rastros nos corpos da vida moderna e contemporânea (segundo e terceiro momentos).

Nessa história, o próprio balé é o quarto momento: o tempo do resgate do corpo perdido e subjugado. O projeto Dança Comunidade é parte integrante da obra porque a transformação dos jovens em dançarinos prova que os corpos que a modernidade excluiu e domesticou podem dançar, ou seja, ter alma sem deixar de ser corpos. O que acarreta duas esperanças: que possamos idealizar corpos que não sejam só de felinos e de “selvagens” e que possamos, um dia, todos dançar.

@ → ccalligari@uol.com.br

Diretor filma
 "Quanto Vale ou É
 por Quilo?", que
 tem como alvo as
 associações de
 filantropia

Sergio Bianchi volta a cutucar a ferida

"Não procuro o culpado, e sim o inocente"

COLONISTA DA FOLHA

Na entrevista a seguir, o diretor Sergio Bianchi comenta seu longa-metragem "Quanto Vale ou É por Quilo?" no contexto do seu cinema e da sua reflexão sobre as mazelas do país. "No fundo, a gente faz sempre o mesmo filme", afirma. (JGC)



Folha - "Quanto Vale ou É por Quilo?" é uma radicalização de seu filme anterior, "Cronicamente Inviável"?

Sergio Bianchi - Talvez. Mas a Iná Camargo Costa, que colaborou no roteiro, disse que o novo filme deveria se chamar "Cronicamente Viável", porque nele todas as pessoas são dedicadas ao bem (risos).

Folha - Mas as formas atuais de "dedicar-se ao bem" são o principal alvo do filme, não?

Bianchi - Não tenho nada contra o desejo de ajudar aos outros, mas acho um horror essas associações de filantropia. Uma classe social que cria no seu cotidiano o desar-

ranjo total e, por sentimento de culpa, resolve assumir o papel do Estado. Para essa classe, as crianças pobres devem continuar existindo para que o mercado continue.

Se as pessoas que se dedicam sinceramente à filantropia usassem essa energia para pressionar o Estado, poderia ser criado algum parâmetro civilizatório.

Folha - Seu filme fará um paralelo entre a "coisificação" do ser humano hoje e no tempo da escravidão. O que vivemos é herança escravista ou é uma mercantilização de outra natureza?

Bianchi - Acho que a herança escravista é inerente à nossa cultura, principalmente nas áreas do país em que a escravatura foi mais forte. Só que agora a questão não é cor, não é raça, não é nada. O valor de mercado do ser humano pobre é o seu final, a sua queda. A desgraça do miserável, a não-solução do seu problema, é o que interessa à elite.

O marketing social aplaca a culpa e ainda rende dinheiro. Isso me agride profundamente. Pô, ou faz

a revolução ou assume o cinismo. Essa hipocrisia dói.

Folha - Seu longa anterior era implacável com as saídas políticas e institucionais. Agora, você ataca o voluntariado, as ONGs... Qual é a saída? O terrorismo?

Bianchi - Não tenho nenhuma obrigação de apontar caminhos. Meu emprego não é esse. Acho que só o fato de mostrar aspectos ocultos da realidade e colocar o espectador para pensar já é saudável. E diverti-lo, também, por que não? O que eu abomino são essas pessoas "Pollyannas", otimistas, que ficam tentando camuflar a realidade.

Folha - Você acha que o cinema brasileiro tem feito isso?

Bianchi - Acho que nesse chamado renascimento do cinema nacional tem gente com uma grande vontade de fazer filmes dentro do sistema mercadológico hollywoodiano. Não dá certo.

O circuito continua dominado por 90% de cinema americano, que é o lixo paranóico da cultura imperial americana. Se você não tem o espaço para a exibição, fica esquizofrênica essa procura de um mercado falso.

Folha - Mesmo criticando as "ações filantrópicas", seu roteiro mostra uma simpatia por alguns personagens, como a negra grávida que se rebela contra o patrão, o que indica uma mudança de tom com relação aos filmes anteriores.

Bianchi - Foi proposital. Acho que é a idade. Esse é o filme da minha maturidade senil. Acho que hoje não estou mais procurando quem é o culpado. Quero saber quem é o inocente.

Além da Arminda, que você citou, acho que há uma certa simpatia também pelo Dido, o personagem do sequestrador.

Folha - Já que esse é o filme da sua maturidade, como você vê a evolução da sua obra?

Bianchi - Não penso muito nisso, mas vejo que tenho duas épocas. Meus primeiros curtas, como "O Ônibus" e "Segunda Besta", são belos, doces, mostrando pessoas bonitas em situações inusitadas.

Já "Mato Eles?" e todos os longas entram em outro registro, que é o da risadinha irônica diante do que me agride. Como se dissesse: "Ah, é assim, é? Então toma". Concordo que há um bafo de ressentimento neles. Mas não acho possível voltar à primeira fase.

Folha - O que mudou?

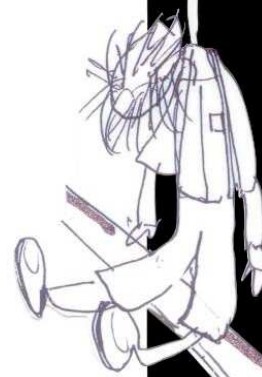
Bianchi - Tudo. Eu me achava um cara incrível, que circulava em todas as rodas. Andava com a alta classe, com a esquerda, a direita, os travestis, os artistas. Frequentava a feira de antiguidades do Masp e o centrão da cidade, os Jardins e a Boca do Lixo.

Agora não dá mais. Trinta anos sem colégio levaram a cidade, o país, a outra coisa. Você sai para ir ao cinema e encontra uma mulher de 80 anos morrendo na tua porta. Na colônia cinematográfica, ninguém se encontra, ninguém fala de cinema. Ficam uns querendo morder os outros.

Folha - O sonho de um país harmonioso acabou?

Bianchi - Acabou. Não acredito mais num país harmonioso. Agora, o bom colégio teria de ser uma coisa imposta. Quem iria impor? Quem quer de fato mudar a situação?

4º Ato
Ser cidadão
47



“Amanhã será um lindo dia...”

Guilherme Arantes. Amanhã.

- Pessoal, junta aqui! Vêm, meninas! Vamos tirar foto!

A fotógrafa mais uma vez tentava reunir o grupo de dança que, eufórico, tomava-se ainda mais disperso. Mas havia alguém atento aos “detalhes”:

- Ê, Dona, não tem só menina, não!

- Ih, desculpem-me, rapazes, força do hábito...

Eles desculpavam sempre. Que outro remédio? Todo mundo se referia ao grupo de dança como sendo um grupo de meninas.

Mas ser menino num grupo formado em sua grande maioria por meninas tinha lá suas vantagens. Os garotos podiam, por exemplo, participar dos ensaios da Banda-show antes mesmo de completarem os três primeiros meses no curso de dança, como se exigia das garotas. E também participavam de muito mais apresentações da “Banda-show”. Afinal, não havia número suficiente de meninos no grupo que possibilitasse um revezamento entre eles.

Mas...

Mas aquele dia, não bastaria ser menino para ter lugar garantido na apresentação da Banda-show. Tinha que ser o *melhor* dançarino menino.

O palco, menor do que o previsto, não comportava todos os integrantes que foram ao Parque do Ibirapuera naquela ensolarada tarde de sábado que, mais do que em qualquer outro, exigia que os meninos e meninas do Morumbi fizessem uma apresentação perfeita. Afinal a “Banda-show” faria a abertura de um dos mais famosos grupos de percussão do país, o Olodum. Falhas, mesmo pequenas, estavam terminantemente proibidas. Não havia escolha: escolhas haveriam de ser feitas. E quem as fez? A professora de dança.

Ela reuniu todo o grupo da dança em torno de si e, visivelmente constrangida, disse-lhes:

- Olha, pessoal, tenho que pedir desculpas a vocês... Não vou dar pro grupo inteiro dançar no palco... O espaço é menor do que eu imaginava... É o Olodum, né... Vocês sabem... Não podemos errar... Mas na próxima apresentação quem não dançou no palco hoje, dança, com certeza! A minha escolha não é pessoal.. me entendam...

Embora se esforçando para não deixar transparecer o desapontamento, ele era evidente no olhar dos não-escolhidos.

E assim, o grupo preterido dançou no solo, ao lado do palco, de onde não eram vistos sequer por aqueles que se espremiavam na chamada “fila do gargarejo”. Mas dançaram como haviam ensaiado e se por acaso houve erros, quem os notou?

Quanto ao pessoal que dançou no palco...

E qual é a importância dos motivos que levam um jovem a querer frequentar uma ONG como a Associação Meninos do Morumbi? Atrativos não faltam para isso: atividades as mais diversificadas enriquecem o cotidiano destes jovens e os alimentam das mais variadas formas, colocando cada um deles em contato com uma “multiplicidade cultural” que em outros ambientes dificilmente lhes seria possibilitado. Não seria, então, mais condizente com os objetivos desta ONG que a preocupação fundamental de seus profissionais fosse garantir aos seus integrantes um exercício real de cidadania independentemente da atividade a que cada um destes integrantes se dedica?

Cidadania é realmente um dos conceitos mais lembrados nos dias de hoje quando o que está em pauta são os fundamentos de uma educação de qualidade. E isto é notório não só em discussões intra-

(...) não são pobrezinhos, coitadinhos, são crianças que têm acesso à cultura, você vê, só essa semana eles vão assistir no cine Morumbi [ao filme] “Pelé Eterno”; vão ter uma apresentação no Jôquei Clube; na quarta-feira vão sete nossos pra Liverpool, passar um mês fazendo Workshops de música brasileira – maracatu, axé, todos esses ritmos que os meninos tocam – num festival de inverno que tem gente do mundo inteiro, eles foram convidados. Na quinta-feira nós vamos assistir teatro com o Lima que é da equipe do Fábio Assunção que trabalha aqui com eles, eles tem outra apresentação na quinta-feira também... Você imagina tudo isto só acontecendo essa semana. No sábado, nós fomos convidados para um festival de música percussiva japonesa (...) Então, aqui é uma multiplicidade cultural que nenhuma faculdade vai dar. Então eles têm essa vivência que o fato de morar numa periferia, tem a condição econômica de frequentar. Nem as pessoas ricas têm. (...) E isso é fantástico porque não é uma cultura escolar, não é uma cultura de faculdade, é muito amplo o que eles têm aqui.

Entrevista com funcionária da ONG que se auto intitula “um pouquinho do ‘faz tudo’”
em 05/07/2004

Segundo GALLO (2004, p.151), a cidadania tal qual a liberdade é uma qualidade inerente a todo o ser humano, mas que só tem valor quando o indivíduo a exerce efetivamente, “participando de fato da vida política, seja nos níveis mais restritos de sua ação, como nas quais toma parte por trabalho e lazer, seja nos níveis mais abrangentes da sociedade” (p.151): “a cidadania não é um *phatos* (algo que se

escolares como também em sofre), mas uma *enérgeia* (algo que se realiza)" (GALLO, p.139).
instituições como esta, ligadas ao

Terceiro Setor ou mesmo em documentos de políticas públicas. “Nos mais variados países e em diferentes contextos, educar para a cidadania tomou-se uma bandeira muito fácil de ser empunhada, um princípio cuja legitimidade não parece inspirar dúvida” (MACHADO, 2001, p. 34).

Porém, é importante lembrar que, ao contrário do que nos quer fazer crer um senso comum influenciado, ou mais precisamente, moldado pelos pressupostos liberais - para os quais “um cidadão é um membro de uma associação política com o estatuto legal de ser um *portador de direitos individuais*” (BANNEIL, 2004, p.161, grifo meu) - a educação de um cidadão deve ir muito além do treinamento à vigilância de seus direitos, muito embora em inúmeras circunstâncias sua violação seja explícita.

Ao vincular a idéia de cidadania à articulação entre projetos individuais e coletivos, MACHADO (op. Cit.) se alinha a BANNEIL (op.cit.) para quem “a auto-realização é essencialmente um processo *dialógico* de ‘crescimento mútuo alcançado em atividades sociais que são definidas e sustentadas publicamente’ (KATEB, 1989:183) (...) e não monologicamente como realização do indivíduo isolado”. (p. 159)

MACHADO (2001, p. 36) descreve que “(...) a capacidade de ter projetos pode ser identificada como a característica mais verdadeiramente humana. A inteligência humana consistiria, precisamente, nesta capacidade de invenção de metas, de criação de possibilidades”.

Naturalmente, não basta alimentar-se de projetos individuais, que não garantem mais do que uma vida de idiotas¹⁰, em sentido grego. Carecemos de

¹⁰ “Na Grécia antiga, os habitantes dividiam-se entre políticos e idiotas. Os políticos eram os que participavam da vida na *polis*; aos idiotas cabia, no máximo, preocuparem-se consigo mesmos. (...) Posteriormente, idiota passou também a significar ‘estar alheio ao que ocorre, ser estúpido ou

projetos coletivos, que estimulem as ações individuais, articulando-as na construção do significado de algo maior. Tanto quanto da satisfação das necessidades básicas em sentido biológico ou econômico, necessitamos participar de projetos mais abrangentes, que transcendem nossos limites pessoais, nossos sonhos, de um significado político-social mais amplo.”

“Uma das lições mais importantes da moderna biologia é que a vida constitui essencialmente um projeto; é um movimento rumo ao futuro. Como explicou François Jacob, prêmio Nobel de medicina, ‘um organismo só está em vida na medida em que vai viver ainda, nem que seja um instante. [...] Respirar, comer, andar significam antecipar. Ver é prever. Cada ação ou pensamento nosso se confunde com aquilo que será’. Os indivíduos ou as sociedades que perdem interesse pela sua projeção no amanhã já se encontram às portas da morte.” (COMPARATO, 2005)

Sendo assim, para este autor “nada parece mais característico da idéia de *cidadania* do que a *construção de instrumentos legítimos para a articulação entre projetos individuais e projetos coletivos*. Esta articulação possibilita aos indivíduos, em suas ações ordinárias, em casa, no trabalho, ou onde quer que se encontrem, a participação ativa no tecido social, assumindo suas responsabilidades para com os interesses e o destino de toda a coletividade. Neste sentido, *educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, de uma simbiose entre interesses pessoais e sociais, de uma disposição para sentir em si as dores do mundo*” (MACHADO, op. cit p. 41, grifos do autor).

Será que a estrutura da AMM favorece que seus integrantes exerçam esta articulação? O fato de existir uma banda-show que é o próprio retrato desta Associação, que lhe garante uma identidade própria e que lhe atrai atenções, poderia ser o mote para um projeto coletivo ao qual estariam de alguma forma inter-relacionados os projetos individuais

amalucado’. Este significado, na época, era diametralmente oposto ao da palavra *político*”

de cada um dos seus integrantes, independentemente da disposição em participar diretamente da mesma Banda, ou seja, tocando, dançando ou cantando em suas apresentações?

Acredito que sim, desde que esta fosse verdadeiramente democrática, que os integrantes da Associação como um todo pudessem participar das decisões a respeito dos rumos da mesma, inclusive repertório, onde tocar, critérios para participação etc. etc. etc.

Aderir à banda como um projeto coletivo não seria simplesmente entender o seu propósito e sacrificar-se por ele. Seria juntamente com a coletividade que compõe a AMM *determinar* tais propósitos.

5º Ato

“ É caminhando que se faz o
caminho”: metodologia

55

ESCHER



Da Humilde Verdade

O quotidiano é o incógnito do mistério

Mário Quintana

Revelações

—

A fotografia tem mesmo algo de muito mistério. Um simples “clic” e se fixa um instante; um simples “clic”, e um instante pode se tornar eterno. Concretamente eterno, eu diria.

Essa concretização, envolve também algo de muito mágico, principalmente quando, para realizá-la, utilizamos um processo artesanal, como o que se faz lá nos Meninos do Morumbi.

Seria, portanto, bastante compreensível uma certa dose de empolgação entre aqueles que se iniciam na sua prática.

Mas Elaine era especialmente empolgada.

Seria por causa da sua pouca idade (apenas 14 aninhos...)? Ou por causa da sua personalidade (seria mais sensível, ou mais espontânea)? Será que nunca havia tido a chance de criar algo de que tenha verdadeiramente se orgulhado?

Sendo qual fosse o motivo, o fato é que sua presença fazia a diferença naquela turma. Tudo a encantava, tudo a deixava feliz, desde trancar-se na sala escura para poder iniciar o processo de revelação do filme até o ter que colocar um avental, desses de cozinha mesmo, para se proteger dos líquidos utilizados neste processo. A frase que mais se ouvia de sua boca era “Que legal, né, a gente aqui”.

E toda aula, a partir daquela em que o grupo saiu fotografando pelas redondezas da Associação, parecia ser a mais interessante do curso para Elaine.

Primeiro, o sair pelas ruas com uma máquina em punho: sentia-se importante sendo responsável por uma máquina tão especial; sentia-se maior, mais dona de si.. Além do que, mesmo não se lembrando de todas as informações que recebera durante as aulas teóricas, ainda assim, teria decisões importantes a tomar naquele dia: que cena fotografar, em que ângulo, a que distância...

Depois, o dia da revelação: o enrolar o filme na espiral, no quarto escuro, sem uma frestinha de luz; a colocação do mesmo numa espécie de potinho com tampa onde a luz também não poderia em hipótese alguma penetrar, mas líquido para a revelação, sim.

E foi justamente no dia da revelação do primeiro filme, no momento em que Elaine foi verificar o resultado de seu trabalho, que a fotografia se revelou muito mais vulnerável e de mais difícil domínio do que ela podia supor: o seu filme, como se diz, havia queimado!

Por um momento sentiu-se paralisar... Um aperto acompanhado de um frio no estômago... Por esta ela realmente não esperava. Que sentido fazia estar ali então? O que foi fazer na aula se o material sobre o qual iria trabalhar estava completamente danificado?

O desapontamento era tamanho que parecia querer transportá-la para outra dimensão. Foi quando ouviu bem distante a voz doce e calma da professora:

- Não se preocupe, Elaine. Isso é muito comum de acontecer! Você pode tirar outras fotos num outro dia, se quiser..

Sendo assim, nem tudo estava perdido.

Além do mais, Elaine ainda não sabia, mas muitas das imagens que ela havia fotografado e outras que não, já haviam se eternizado.

São Paulo, 17 de novembro de 2005

Elaine,

eu é que não vou me esquecer de você!

Nem daqueles dias...

Lembra como fazia frio? Pleno agosto... Pleno inverno... Todo mundo ia encapotado para a aula! Era até ruim de a gente se ajeitar na cadeira, manusear os equipamentos...

No começo, a gente era bem tímida, né? Mas logo foi se soltando, perdendo a vergonha, começou a rir, a brincar... Como era mesmo o nome daquele garoto?! O único menino da turma... Ele era esperto, né? E também muito jóia...

Saiba que escrever esta crônica sobre você foi escrevê-la também sobre mim...

O seu jeito espontâneo de lidar com as situações, a sua “falta de vergonha” em falar das dificuldades que encontrava no manuseio dos equipamentos, ou em entender o que os professores falavam, o seu riso fácil... E a empolgação?!

Eu estava iniciando uma nova fase do meu trabalho de pesquisa e buscava, quem sabe, me equilibrar no papel de pesquisadora-integrante-aluna (bem mais velha até que os professores) - amante da fotografia (realizando o sonho de fazer um curso onde além de fotografar iria revelar! ! !) e por isso tenha, talvez, perdido um pouco da minha própria espontaneidade, da minha leveza... Que logo reencontrei em você!

“Será que é chama como eu?

Será que é vela como eu?”¹¹

Com certeza!

Valeu, amiguinha!!!

Quem sabe um dia a gente não se reencontra?

Então, até lá!

Um forte abraço,

Luciane

¹¹ Chico César. Onde estará o meu amor.

“... Naquele instante, me convenci O bom da vida vai prosseguir...”

Pois foi em julho de 2003 que passei a observar as aulas de alguns dos cursos oferecidos lá na MM. Mas eram tantos os oferecidos... Escolhi, então os obrigatórios, já que eram os cursos que alimentavam a Banda-show: dança, percussão e canto. Eu ainda não sabia, mas esta seria a que posteriormente eu iria chamar de “primeira fase da pesquisa”. E nesta “fase” cumpro protocolo de todo pesquisador. Eu entrava na sala com a autorização prévia do professor, sentava-me num canto – separadamente dos alunos e do professor - onde pudesse observar e anotar tudo quanto se passava nestas aulas que me chamasse atenção. Anotava como os alunos estavam dispostos na sala, como se relacionavam com o professor, como o professor se relacionava com eles, como os

Quando que esta pesquisa de fato se iniciou?

Será que em finais de 2001, começo de 2002, quando passei a visitar ONG's em busca de um “objeto” a ser pesquisado? Ou quando passei a me interessar por arte-educação, em 1999?

Mas quando foi mesmo que passei a me interessar por arte-educação? Acho que foi antes de 98... Talvez tenha sido em 1995, na escola “Casa da Gente.” Não, não... Deve ter sido quando vi algum livro de alguma enciclopédia das que meu pai comprou para que fizéssemos trabalhos escolares...

Mas esta não é uma pesquisa apenas sobre arte-educação... Tem a questão social... E já se notava em mim uma preocupação com a justiça social desde... desde... Será que desde sempre?

Para explicar-lhe [à escritora Lígia Fagundes Telles] o meu ponto de vista do que chamei então a instabilidade relativa da memória, isto é, a múltipla diversidade dos múltiplos agrupamentos possíveis dos seus registros, evoquei o caleidoscópio, esse tubo maravilhoso que as crianças de hoje desconhecem, com seus pedacinhos de vidro colorido e o seu jogo de espelhos, produzindo a cada movimento combinações de formas, variáveis até o infinito: ‘A nossa memória também procede assim’, disse, ‘manipula as recordações, compõe-nas, recompõe-nas, e é, dessa maneira, em dois instantes seguidos, a mesma memória e a memória que passou a ser’.

(SARAMAGO, 1998)

alunos se relacionavam entre si, que tipos de atividades lhes eram oferecidas, como o professoras conduzia e assim por diante. Digamos que “focava meu olhar” no processo pedagógico como um todo, desde o planejamento dos cursos, seus conteúdos, suas dinâmicas até critérios e formas de avaliação.

Além disso, às vezes conversava com o professor no final da aula e com um ou outro aluno que encontrasse no corredor ou no pátio.

Mas não era só isso.

Desde a minha chegada na Associação até a hora de ir embora, tudo o que lá eu visse, também registrava no meu “Diário de Campo”.

Esta era, na verdade, uma tentativa de aproximar a metodologia “vvida” dos pressupostos metodológicos nos quais eu me baseava para realizar a pesquisa. Por isso realizei anotações que iam muito além do que eu podia observar durante as aulas dos cursos oferecidos na Associação, incluindo até situações aparentemente simples vividas no dia-a-dia, como encontros num corredor, na cantina, no portão da sede - situações estas que muitas vezes são consideradas irrelevantes, mas que poderiam se tornar imprescindíveis para a compreensão da lógica do cotidiano da Associação.

Lição sobre a água

Este líquido é água
Quando pura
é inodora, insípida e incolor.
Reduzida a vapor, sob tensão e
alta temperatura,
Move os êmbolos das máquinas
que, por isso,
Se denominam máquinas de
vapor.

É um bom dissolvente.
Embora com exceções, mas de um
modo geral,
Dissolve tudo bem, ácidos, bases
e sais.
Congela a zero graus centesimais
E ferve a 100, quando à pressão
normal
Foi neste líquido que numa noite
cálida de Verão,
Sob o luar gomoso e branco de
camélia,
Apareceu a boiar o cadáver de
Ofélia
Com um nenúfar na mão

Antônio Gedeão

***“Deixe-me ir, preciso andar
Vou por aí a procurar...”***

Candeia. Preciso me encontrar.

“(...) por ser invenção não há como antecipar caminhos [no cotidiano]. Somos levados, por movimentos caóticos (ordem e desordem), a percorrer redes efêmeras de representações e práticas que se configuram e desaparecem nos tempos/ espaços das vivências”.

(FERRAÇO, 2001, p. 92)

A chamada pesquisa no/ do cotidiano em cujos pressupostos se baseia este estudo, tem quatro aspectos que, segundo ALVES (2001) são necessários na busca de uma cada vez maior e mais profunda compreensão da complexidade que envolve o próprio cotidiano. Dentre eles, destaco um inicialmente: “É preciso executar *um mergulho com todos os sentidos* no que desejo estudar” (p.19, grifo da autora), algo que vai completamente contra o paradigma moderno de ciência que presume/ exige o quanto possível, um distanciamento do pesquisador do seu objeto de pesquisa.¹²

E foi principalmente este aspecto que motivou o aparecimento de alguns pontos relativos à metodologia de trabalho que num determinado momento da pesquisa passaram a me incomodar.

Conquanto acreditasse que fosse possível pesquisar o cotidiano estando inserida nele, como fazer isso num local onde eu era uma desconhecida, uma peça colocada no meio de um jogo já iniciado? Eu até então não fazia parte do cotidiano da Associação e tinha a pretensão

¹² Os outros três aspectos levantados pela autora são: “(1) compreender que o conjunto de teorias (...) não é só apoio e orientador de rota a ser trilhada, mas *limite* ao que pode ser tecido; (2) necessidade de incorporação de fontes variadas na busca de compreensão do cotidiano – *beberem todas as fontes*; (3) necessidade criação de uma nova maneira de escrever, *namorar vida e literaturizar a ciência*.” (ALVES, 2001, p. 15, grifos da autora).

de desvendá-lo (?) sem, porém, ter sobre ele um olhar asséptico. Ou seja, eu não era/ queria/ podia ser uma pesquisadora convencional, porém me sentia muitas vezes perambulando pela Associação: sem par, sem vínculos, sem laços...

Isso foi minimizado nas vezes em que lá cheguei e alguém me cumprimentou com um beijo, por exemplo, e, maximizado, quando pessoas já conhecidas passavam por mim indiferentes, sem dizer sequer um “oi”.

Lembro-me de me sentir constrangida, envergonhada, invasora... Resquícios, talvez, do meu modo cartesiano de ver e viver o pesquisador: aquele que recolhe dados, analisa-os friamente e a distância, que tem olhos exclusivos para o seu objeto de análise sem considerar o seu contexto e a complexidade do todo em que está inserido.

Na verdade, mesmo sem me dar conta, eu já estava vivenciando aquilo que Souza (2003) chamaria de “entrelugar das formas complexas, híbridas e miscigenadas do próprio cotidiano”. Esta “situação de cotidianidade”,

“parece indicar a existência de *fronteiras no cotidiano*, uma rede de contextos em que muitas significações interagem, abrindo possibilidades de *entrelugares*: deslocamentos que realizam estranhamentos, como uma ponte que se desloca e nos leva a transitar por territórios culturais diferentes, realizando uma estranha tessitura ao caminhar, ‘aqui e lá, de todos os lados, (...) para lá e para cá, para frente e para trás (BHABHA, 1998, p.19), num movimento de ir e vir, no território do inter, nos invadindo e nos desnoando, provocando distanciamento do familiar, e exigindo novas significações (p. 246, grifos da autora).

***“...Vai prosseguir, vai dar pra lá do céu azul
Onde eu não sei...”***

Gilberto Gil & Dominginhos. Abria porta.

“... na aplicação de métodos qualitativos os desenhos de investigação são emergentes e em cascata, uma vez que se vão elaborando à medida que a investigação avança. Os questionamentos são contínuos e as reformulações constantes, em função da descoberta de novos dados e de novas interpretações. Esta metodologia flexibiliza os procedimentos de investigação, permitindo uma adequação às múltiplas realidades que se vão descobrindo.”

(PAIS,2003, p.144, grifos do autor).

E aquela foi uma reunião crucial. Eu e a professora Maria Tereza, no escritório de sua casa... Havia exposto a ela toda aquela minha insatisfação, toda minha angústia em relação à “metodologia vivida”. Eu me sentia sobrevoando a Associação Meninos do Morumbi e sem perspectiva de me aproximar dela além de, no máximo, um voo rasante. Mas não era a isso que eu me havia proposto. Eu me propusera a *mergulhar* no cotidiano da Associação! Mas como?!?!

Ora, - agora parece óbvio - encamando um dos papéis mais importantes da Associação ou o motivo de sua existência: o de integrante!

...

...

!!!

Confesso: senti-me eufórica com esta possibilidade!
Mas... Mas, ao mesmo tempo, meio constrangida por (ter de) vivê-la. Afinal de contas, eu iria fazer coisas que jamais tinha feito na vida como tocar um instrumento, e juntamente com pessoas bem mais novas. Será que eu conseguiria um desempenho como na média aqueles jovens e crianças se desempenhavam ou daria vexame? Será que eu teria dificuldades muito

sérias para aprender o que ensinavam nos cursos? Será que eu a trapalharia

o andamento das aulas? Estas preocupações, embora não relacionadas diretamente aos meus objetivos de pesquisa, podem dar a medida do que há de mais humano nesta minha busca por mergulhar cada vez mais fundo no cotidiano dos MM: os sentimentos. Sentimentos que alguém até poderia chamar ou classificar como tolos ou mesmo infantis, porém, como quaisquer outros sentimentos, espontâneos.

E eu utilizei estes sentimentos a meu favor (uma tática?) para me aproximar dos outros integrantes das turmas.

No primeiro dia de aula de percussão, por exemplo. Fiquei conversando com alguns alunos que também se iniciavam no curso naquele dia sobre já sabermos ou não tocar algum instrumento – eu, infelizmente, não sabia –, se estavam ansiosas para começar a aula – eu estava –, se estavam

Interessante notar como há uma dança de papéis nesta situação: torno-me uma aluna dos MM para poder me aproximar da sua realidade. Este papel me absorve tanto que tenho que lidar com sentimentos típicos de alunos em início de curso, mas ao mesmo tempo não devo (?) perder a noção do meu verdadeiro (?) papel de pesquisadora em função do qual me tornei uma aluna. Parece que ao assumir como Norte aquilo que me desnor-teava e, como ordem, aquilo que, a princípio, era o próprio caos, fui mais uma vez envolvida pelo hibridismo típico da complexidade do cotidiano.

“Denomino, ao contrário, 'tática' um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto, com uma fronteira que distingue o outro como uma totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro.

Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo a distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O 'próprio' é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no vôo' possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos (...) mas sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato

sentindo um “frio zinho na barriga” –

a minha estava congelada... Então

e maneira de aproveitar a 'ocasião'.

CERTEAU, 1997, p. 47

é que isso me ajudou a me descontraí-?! E acho que também a alguns deles...

Posso dizer que muitas coisas mudaram a partir do momento que passei a ser esta aluna/ pesquisadora. Como previsto, senti-me muito mais próxima das pessoas, principalmente dos alunos, mas também de funcionários e professores. Senti que já não era tão invisível para as pessoas quando chegava na Associação. E neste novo papel, fui descobrindo atalhos e criando novas trilhas de modo que a pesquisa se tomou para mim mais camal. Pois passei a viver aquela realidade ainda mais intensamente pois o fazia corporalmente: eu não mais assistia àqueles meninos e meninas aprenderem a tocar instrumentos de percussão, mas me esforçava tanto quanto eles para aprender; eu não mais ficava imaginando como podia ser divertido uma aula de dança ou mesmo quão complicado seria executar um determinado movimento, eu vivia essa diversão ou esforço; almoçávamos juntos, lanchávamos juntos, partilhando não só cheiros mas também sabores... Enfim, eu já não era mais uma mera expectadora daquilo que os Meninos do Morumbi viviam, ao contrário: eu compartilhava essa vivência com eles.

O registro destes momentos vividos, eu continuava a fazer no meu Diário de Campo com todos os detalhes e minúcias que me sensibilizavam, todas as dúvidas que me suscitavam, todas as questões que me provocavam.

Dessa forma, o trabalho foi ele mesmo tomando corpo e com isso uma nova e desestabilizadora questão se impôs: como apresentar a riqueza desta vivência de forma que a sua complexidade fosse ao menos evidenciada? Como eu traduziria a minha experiência corporal para uma

linguagem escrita? Que linguagem usar na transformação dessa vivência em uma dissertação?

Segundo NAJMANOVICH (2001) “a passagem de um plano da experiência a outro, de uma linguagem a outra ou de um idioma a outro exige sempre uma transformação que implica em perdas e ganhos. Sem dúvida, este trabalho de tradução, tomando emprestadas as palavras de Derrida, é tão impossível quanto imprescindível” (p.9, grifo meu).

Estava claro que se meu estudo estivesse pautado nos pressupostos da ciência moderna, para demonstrar a validade dos “dados” produzidos durante a minha vivência na Associação Meninos do Morumbi eu utilizaria nesta tradução uma linguagem que configurasse a minha *neutralidade* em relação ao conhecimento produzido e a minha *imparcialidade* diante da realidade que vivi, valendo-me de um discurso o mais impessoal possível. Ou seja, descreveria da forma mais clara e objetiva possível, e por isso mesmo estéril, toda esta experiência.

Mas não por acaso este trabalho se pauta nos pressupostos pós-modernos de ciência ou, como diria SANTOS (1995), no “Paradigma Emergente”. Sendo assim,

transgressão metodológica repercute-se nos estilos e gêneros literários que presidem à escrita científica. A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica. (p.49)

Diante disso e levando às últimas consequências a intenção de “literaturizar” a ciência, optei por apresentar algumas de minhas vivências, as mais marcantes e cruciais, na forma de crônicas, o que responde a vários de meus anseios.

Primeiramente, no que se refere à própria natureza da Crônica, que é considerada por muitos escritores como um gênero mestiço, híbrido pois ocuparia um espaço (porque não um “entre lugar”?) entre o jornalismo e a literatura¹³. Ou de uma forma mais poética, atribuiria lirismo ao cotidiano.

Antes de um olhar lírico sobre o cotidiano dos MM, mas não me furtando a ele, o que eu busquei com as crônicas escritas a partir da minha vivência na Associação, foi comportar-me como um cronista em relação a um jornalista. Este último “tende a buscar a verdade sem deixar margens a interpretações (...) [como pretende um pesquisador com tendências positivistas] enquanto o cronista abandona a neutralidade e a impessoalidade” ao narrar a *vida*. (idem)

Um outro fator que me estimulou a escrever crônicas sobre minha vivência na Associação foi que estes pequenos textos poderiam ser encarados como uma alegoria ao próprio cotidiano que é, por si só, fragmentado. Os fatos cotidianos não obedecem, por assim dizer, a uma linearidade temporal, não obedecem a uma sucessão lógica. Ao contrário, os fatos se entrecortam: tudo se passa ao mesmo tempo e de alguma forma se relaciona a tudo, o que dá margem a infinitas formas de se tecer este cotidiano.

Ao escrever uma crônica, estive iluminando uma parte deste cotidiano, um fragmento do mesmo, em contraposição ao obscurecimento da totalidade do real, a qual jamais possuiremos. Segundo PAIS (op. cit) “nesta forma de aproximação ao social, a realidade apenas se insinua, não se entrega. Mas é assim mesmo que, na perspectiva da sociologia do cotidiano, ela tem de ser imaginada, descoberta, construída”. (p. 27) Além disso, embora as crônicas venham a tratar de uma situação específica, vivenciada, os detalhes que a enriqueceram não necessariamente ocorreram no mesmo espaço-tempo.

¹³ Disponível em http://www.uel.br/projeto/dialogos/empregos/ep_cr2htm

São detalhes oriundos de outras vivências, outras observações, frutos de conversas e/ou entrevistas.

PAIS (op.cit) também nos ensina sobre o uso da literatura como fonte documental, ressaltando que “com todos os seus artifícios, o texto literário inventa a trama que encadeia os acontecimentos na vida cotidiana, não apenas dando sentido à história, como produzindo também uma historicidade: significativa, representativa.” (p.155)

A linguagem literária é uma contraposição à linguagem gélida, esvaziada, redutora em que se transformou a linguagem utilizada nos textos científicos, uma linguagem, repito, que responde às suas intenções de redução do real ao formal, à reificação da realidade, ao engodo da manutenção da distância e neutralidade do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa.

Afora o uso da literatura na tradução de minha experiência na AMM, também estou me valendo da linguagem plástica, como o leitor pôde observar no início de cada “ato”. Assim como as instalações artísticas que compõem a exposição de Pama Loiola¹⁴ “Entre Meninos e Tambores”, estes códigos visuais, criados por ela também em função deste estudo, foram empregados para deflagrar a discussão e a extensão da compreensão do estudo em pauta, acreditando que, por sua natureza aberta, a obra de arte nos ajuda a uma compreensão multifocal do tema.

Pretendo com isso que a união entre diferentes linguagens contribua para que a compreensão do tema abordado seja a mais ampla e rica possível e que se estenda para além daquela proposta por mim. Trata-se de oferecer àqueles que porventura tiverem conhecimento do estudo a

¹⁴ A artista plástica Pama Loiola, teve seu trabalho teórico-metodológico baseado na leitura do projeto escrito por mim aprovado em exame de qualificação em 09/11/2004, na Faculdade de Educação da Unicamp, e também nos estudos e discussões que ambas fizemos em conjunto sobre o tema.

oportunidade de tecerem sua própria rede de significações capaz de ampliar de forma inestimável o alcance deste estudo.

Para finalizar, reproduzo as palavras de FERRARA (2005) para quem

“a ciência como atividade se transforma na faina artística que inventa para revelar as dimensões invisíveis, incógnitas, submersas, recônditas, múltiplas, sensíveis, complexas. Ciência e arte dialogando concretamente no dia a dia de cada página que se volta nos fichamentos bibliográficos, em todo conhecimento compilado na tradução de uma hipótese, na ousadia de uma montagem metodológica, na humildade de quem desconfia do que descobriu, na segurança de poder ir além: descoberta como invenção, resposta contida na pergunta, e, sobretudo, o prazer do jogo. A tese tem algo a ver com a invenção. Uma receita às avessas”.

(p.XII)

"O plano de composição (...) é a busca por criar outra escrita que não seja o aprisionamento e a morte das significações, realizando registros que guardem mais aproximação com as experiências".

(AMORIM, 2004, p.37)

6º Ato

A arte de ensinar II

73



REPROVAÇÃO GERAL

Como uma corda que se rompe do lado mais fraco, o estudante brasileiro é apontado por pais e professores como principal responsável por seu mau desempenho nas escolas. Ele é o maior culpado pela repetência, de acordo com a maioria dos entrevistados em pesquisa nacional dos especialistas João Batista Araújo e Simon Schwartzman.

O grau da culpa atribuída varia. Os alunos da rede pública seriam mais relapsos do que os das escolas privadas. Para quase dois terços dos pais de crianças de estabelecimentos municipais de ensino, o estudante é quem deve ser cobrado por não passar de ano. Nas particulares, a proporção cai para menos de um terço.

Entre os professores, a opinião é mais homogênea. O problema é o aluno, afirmam 77% dos que ensinam na rede pública e 67% dos que atuam nas escolas particulares.

O estudo a ser publicado em livro, mostra que pais e mestres também não estão fazendo a lição de casa. Seria de esperar, sobretudo dos profissionais da

educação, que refletissem sobre o próprio ofício. Num país em que o sistema educacional apresenta notórias deficiências, eximir-se de responsabilidades, é, no mínimo, um mau exemplo.

Não é preciso ir longe para demonstrar a parcela de culpa dos professores. Dos que trabalham em escolas municipais, pouco mais da metade controla frequência nas aulas, o que não é um detalhe desprezível quando se sabe que os alunos faltam, em média, uma vez por mês, o que equivale a 4% do ano letivo. Nos países industrializados, em comparação, a gazeta é algo raro.

A conclusão do estudo não é animadora. “A escola vista só por dentro é incapaz de perceber a relação entre o que faz e os resultados que obtém”, dizem os autores. Para uma atividade que deveria privilegiar a reflexão, o diagnóstico é preocupante.

Estudar pra quê?

- Tchau, mãe! Tô indo!

- Vai mais cedo hoje?

- É que tem prova.

- Prova?!

- É! O professor falou que vai entrar um aluno de cada vez na sala, vai ficar sozinho com ele e tocar todos os ritmos que ele ensinou.

- Hum... E você sabe?

- Só na hora pra ver. De cabeça assim, eu não lembro muito não...

- Mas pra que precisa de prova? Que eu saiba lá não é escola.

- É que o professor precisa saber se a gente toca bem “primeira” pra poder passar pra “segunda”.

- O quê?! Como assim, “primeira”, “segunda”?

- Ah, mãe! “Primeira”, é o primeiro toque que a gente aprende quando vai para aula de percussão. E “segunda”, é o segundo (ops!), e é também o que o Alexandre, monitor, toca enquanto a gente tem aula de primeira.

- Meu Deus! Não entendi nada! Toda música tem isso?

- Ah, não vai dar pra ficar explicando agora, não. Sinto muito, mãe. Depois eu chego atrasada e quem leva bronca sou eu.

- Tá, tá, vai logo então. Depois você me conta.

- Tchau, mãe, tchau!

- Vai com Deus!

E finalmente Alessandra conseguiu sair de casa. Agora já não mais tão adiantada. Sempre foi assim: sua mãe nunca perguntava nada, mas toda vez, na hora de sair, ela tinha esses acessos de curiosidade.

Mas aquela conversa com a mãe deixou Alessandra encafiada. Nunca tinha pensado mesmo sobre o que era “segunda” e “primeira”. E

também tinha o “corte”. Ela ouvia o professor falar sobre isso toda aula, mas nunca tinha parado pra pensar. Pensou em perguntar pra sua amiga Carla que também era da turma de iniciantes da percussão.

Assim que chegou na Associação, já avistou a amiga que imediatamente veio ao seu encontro. Cumprimentaram-se com um beijo e Carla, que parecia ainda mais ansiosa, nem deixou Alessandra falar. Foi logo perguntando:

- Estudou?

- Eu não, e você?

- Também não. Como é que se estuda percussão se nem apostila a gente tem?

- Pois, é! O pior é que é só sair daqui que eu esqueço tudo que a gente tocou na aula!

- Nem me fale! Ah! E minha mãe que me perguntou o que era “primeira” e “segunda” aí que eu vi que nem eu sei..Você sabe, Carla?

- Olha aí! Também não sei...

- Pergunta pro baixinho aí Carla disse isso referindo-se a um garoto que passava por elas no momento da conversa. Ele tinha uns dez anos e era um dos melhores alunos de sua turma, embora fosse também um dos mais novos.

- Ô, baixinho, vem cá! Você sabe qual a diferença entre “primeira” e “segunda”?

Ele sem parar para responder, foi dizendo:

- Eu não! Como que eu vou saber?

- Bom, Carla, se nem ele sabe...

- Ah, deixa, depois a gente pergunta pra Graziela. Ela já tem três anos aqui, com certeza sabe.

Nesse momento, o auxiliar do professor, o monitor como se diz lá, veio como de costume até o pátio e gritou:

- PERCUSSÃO!

Como de costume também, os alunos daquela turma o seguiram até a sala.

- É pra entrar todo mundo?! Carla lhe perguntou.

- É.

- Mas se a prova, não vai ter?

- Vai!

- Mas não ia ficar um aluno de cada vez com o professor?

- Mas ele mudou de idéia. Vai todo mundo junto.

Enquanto isso, cada um ia entrando e pegando um instrumento pra si, como numa aula comum. O professor fez a chamada e em seguida começou a tocar.

A cada ritmo a ser iniciado, ele dizia o nome do mesmo e começava a tocar. Os alunos, por sua vez, deveriam saber em que momento da música “entrar”.

Na medida em que ia tocando os diferentes ritmos, era possível perceber a insatisfação do professor aumentar.

Era até bem compreensível dado o rendimento da turma. Havia ritmo que quase ninguém tocava certo!

- Vocês não estudaram?

Silêncio.

- Vocês saem daqui e em uma semana esquecem tudo?

Silêncio.

- Têm uma turma de pequenos que vem antes de vocês que está muito mais adiantada: já toca “segunda” já e têm muito mais ânimo...

Silêncio.

- Se vocês não se esforçarem aqui na aula, no ensaio vai ser muito pior! Lá, se você era fica todo mundo bravo! Ninguém perdoa...

Silêncio.

Num tom mais ameno, o professor continua:

- É difícil, eu sei! É chato também esse começo... Mas quando vocês passarem a tocar surdo de segunda aí é que a aula vai ficar “da hora”. Então tem que se esforçar.

Um corajoso resolveu falar.

- Mas professor, às vezes na aula eu consigo tocar tudo e chega na aula seguinte eu já esqueci.. Não sei porquê ...

- Por isso que a aula tem que ser repetitiva, por isso que a gente repete todo dia o repertório inteiro. Vai chegar uma hora que vocês vão gravar e vai sair naturalmente.

- Então agora vamos repassar todo o repertório tocando “primeira” de novo. Vê se presta atenção! Se não, não vai dar!

E assim se passou o tão esperado dia da prova. Embora o professor tenha ficado bravo, a bronca foi coletiva, o que com certeza, dói bem menos.

Carla e Alessandra foram embora juntas. No caminho conversaram sobre tudo, menos sobre a aula de percussão, surdo, “primeira” ou “segunda”.

Talvez só voltassem a se preocupar com isso quando chegasse o dia da próxima prova. Ou, quando Alessandra chegasse em casa e reencontrasse sua mãe ávida por novidades.

Sorte a Alessandra!

Talvez não exista mesmo algo mais preocupante para um professor do que perceber que seu aluno não aprendeu ou não está aprendendo.

Para alguns – professores – esta percepção pode gerar uma série de reflexões sobre sua própria prática, seus métodos de ensino, seu método de avaliação, o que pode ser algo bem positivo em termos de reestruturação do trabalho. Neste caso, o aluno que não está aprendendo acaba funcionando como propulsor da ação do professor em sala de aula, “vetor ético da intervenção educativa e ocasião da afirmação profissional e social do professor” (AQUINO, op. cit. p. 142).

Por outro lado, pode também gerar uma insatisfação do professor com a própria classe, acreditando que a responsabilidade por esta não aprendizagem está relacionada unicamente aos alunos, que podem ser, dentre outras coisas, desatentos, preguiçosos, pouco esforçados. Obedecendo a esta lógica, resta muito pouco ao professor fazer em termos metodológicos, pois o dever do aprimoramento recai exclusivamente sobre os alunos. Neste caso, o aluno que não aprende acaba se tornando um impeditivo para ação do professor (AQUINO, ibid.).

Ao insinuar que os alunos não se esforçavam durante a aula e por isso não estavam se desempenhando bem na avaliação, ao ameaçar os alunos com o risco de serem cobrados durante os ensaios, ao defender o método da repetição como fundamental para a aprendizagem, o professor de percussão de que fala a crônica “Estudar pra quê?” dá indícios de que se aproxima mais da segunda possibilidade que da primeira. Mas, a não-aprendizagem dos alunos, numa instituição como a dos Meninos do Morumbi, que *não é uma escola*, deve ser um fator de preocupação do professor a ponto de se exigir que o mesmo repense e reformule o seu trabalho?

Lembremos que, de acordo com SIMSON (op. cit) o trabalho educacional realizado por instituições, associações, organizações se

enquadra na aquilo que se poderia chamar de “educação *não-formal*” que se caracterizaria “por ser uma maneira diferenciada de trabalhar com a educação paralelamente à escola”. (p.9) Já a educação escolar é classificada pela autora como educação *formal*.

Segunda a autora, se por um lado, a função social da escola “é transmitir e sistematizar conteúdos socialmente acumulados”, por outro o compromisso da educação não-formal seria “com questões que são importantes para um determinado grupo (...); esse compromisso toma-se mais importante do que qualquer outro conteúdo preestabelecido por pessoas ou instituições”. (idem, op. cit. p.10) Para esta autora, a educação não-formal apresentaria ou deveria apresentar características peculiares. A seguir citarei algumas delas:

- “a transmissão de conhecimento se dá de forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repressão em caso de não aprendizado”. (p. 10);
- As pessoas envolvidas no e pelo processo de ensino/aprendizagem teriam uma relação prazerosa com o aprender, assim como as atividades devem ser vividas com prazer e em local agradável;
- As instituições de educação não-formal funcionariam como espaço e prática de vivência social, solidariedade, reforço do contato coletivo e estabelecimento de laços afetivos entre os sujeitos; consideraria e reavivaria a cultura dos indivíduos
- A equipe de educadores trabalharia de forma transdisciplinar, sendo que o educador atuaria como organizador e/ ou animador dos grupos sem ter preocupações escolarizantes ou pedagogizantes; procuraria sempre refletir sobre suas atitudes e deveria ter acesso à formação continuada específica para educadores desta modalidade de ensino;

- Deveria ser acessível a todas as classes sociais.
(Cf. Simson op. cit p.10-14)

Com base nestas características, a mim duas questões se impõem:

1. O que nos conta “Estudar pra quê?” reflete de alguma forma o que se esperaria de uma instituição de educação não-formal?
2. Estas características não seriam de todo interessante, ou melhor, imprescindível que estivessem também presentes na educação que se pratica nas escolas?

Vejamos no exemplo narrado na crônica “Estudar pra quê?”.

Em relação à forma como o conteúdo da aula de percussão está organizado: primeiro se ensina/ aprende “primeira” e, em seguida, quando todos já *soubere* m tocar “primeira”, passa-se a ensinar “segunda” e assim por diante. Isso reflete o que chama de hierarquização do saber (ESIEBAN, 2003, p.15) sendo que, estando presente na escola, esta hierarquização tem contribuído significativamente para o enrijecimento do processo de ensino/ aprendizagem e para o silenciamento da multiplicidade de formas de entendimento e construção destes saberes.

Por outro lado, independentemente do que o professor está ensinando aos alunos, no caso, percussão, a forma como isto está sendo feito (através da repetição do repertório) não contribui para que haja de fato uma aprendizagem, mesmo porque reproduzir algo não quer dizer que de fato se o aprendeu.

MORIN (2001) nos ensina que “o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto, e se possível, no conjunto em que está inscrita (...) O conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar” (p. 15), o que justamente Carla e Alessandra pareciam não ser capazes de fazer. Ao contrário, o nível de

relação que Alessandra, por exemplo, estabeleceu entre o que foi ensinado e o conhecimento prévio que tinha era quase nulo: “ ‘Primeira’, é o primeiro toque que a gente aprende quando vai para aula de percussão. E ‘segunda’, é o segundo (ops!), e é também o que o Alexandre, monitor, toca enquanto a gente tem aula de primeira”.

Gostaria de salientar um outro ponto: o fato de todos os alunos terem de tocar da mesma forma para o professor poder iniciar um novo trabalho. Esta atitude, se não impede totalmente, diminui muito qualquer chance de que venha à tona a diversidade de respostas, fruto da diferença nas formas de entendimento. No mesmo sentido, mostra também que, no caso da crônica em questão não importava *quem* não conseguia tocar o instrumento da forma como o professor esperava naquele determinado momento, mas sim que o grupo como *um todo* ainda não dominava aquela determinada habilidade.

Neste aspecto, referindo-se à escola, MANTOAN (2001) ressalta que “a aprendizagem é uma atividade psicológica que revela as peculiaridades de cada aprendiz ao se adaptar à diversidade dos objetos de conhecimento. Para se apropriar do saber acadêmico, cada aluno traça, individualmente um caminho que é mediado pelo professor e/ ou pelos colegas. Os marcos dessa caminhada têm ritmos necessariamente diferentes, porque não se espera que todos aprendam tudo ao mesmo tempo, pela imitação, pela repetição e pelo conformismo intelectual”. Este entendimento pode ser certamente estendido a qualquer saber, inclusive para a aprendizagem de música, e, no caso específico desta crônica, da percussão.

Em hipótese alguma pretendo com esta discussão descartar, portanto, a importância do grupo elaboração do conhecimento e para o desenvolvimento de cada indivíduo, porém, a aprendizagem, em si, é um

ato individual, e qualquer tentativa de uniformização deste ato é uma forma de desconsideração, de subjugação da singularidade.

Concordo com RANCIÈRE (2002) quando este afirma que “quem estabelece a igualdade como *objeto* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito (...) Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências” (p.11 e 12, grifo do autor).

Em relação à segunda questão - estas características não seriam de todo interessante, ou melhor, imprescindível que estivessem também presentes na educação que se pratica nas escolas?

Por exemplo, a questão da existência de “*mecanismos de repressão em caso de não aprendizado*”. Esta prática é resultado, em primeiro lugar, de uma visão de educação que não valoriza o *processo* da aprendizagem, processo este em que o “erro” nada mais é do que a demonstração do nível de entendimento do aluno em relação ao objeto em estudo. Além disso, responsabiliza o aluno, e somente ele, pela sua eventual dificuldade ou “erro”. É fruto também de uma visão dicotomizada da avaliação onde erro e acerto excluem-se mutuamente. Segundo ESTEBAN (op. cit.) “entende-se que o erro é resultado do desconhecimento, revelador do não-saber do (a) aluno (a), portanto uma resposta com valor negativo. O erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber.” (p.15) No entanto, acertar significa nada mais que o aluno responder o mais próximo possível do padrão estabelecido pela escola, o que efetivamente “silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes [a escola] fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como ausência de conhecimento” (idem, p.16).

A ausência de repreensão em caso de “não-aprendizagem” não significa ausência de avaliação, algo fundamental não só na dinâmica do ensino/ aprendizagem, mas em qualquer circunstância onde a qualidade é uma meta. Também não significa dizer que qualquer produção apresentada pelo aluno deva ser validada. No entanto, é necessário que a avaliação dialogue com a “complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual/ coletivo, com a diversidade de lógicas, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassando pelo confronto de interesses individuais e coletivos” (ESTEBAN, op. cit. p. 25).

Em relação às instituições de educação não-formal devem funcionar *“como espaço e prática de vivência social, reforço do contato coletivo, estabelecimento de laços afetivos entre os sujeitos”* e *“deverem contribuir para a construção de vínculos afetivos”*. Com a palavra, MANTOAN (2001):

“Acima de tudo é preciso ensinar, na escola e em toda parte, que aprendemos realmente quando reconhecemos o outro e nós mesmos como seres singulares, capazes de estabelecer vínculos entre si. Desse vínculos com nossos pares, com os objetos e com os demais seres é que nasce o entendimento, a compreensão. A origem do conhecer é, certamente, o desejo de estabelecer e fortalecer esses vínculos que contextualizam, humanizam, criam laços entre objeto e sujeito do conhecimento. Os laços afetivos fazem o conhecimento expandir-se, extrapolar o seu lado meramente cognitivo e penetrar em regiões mais fundas e significativas – as emoções, as sensações que surgem em aprender com os outros, de fazer a quatro mãos” (p. 10).

Em relação ao fato de “as pessoas envolvidas no e pelo processo de ensino/ aprendizagem terem uma relação prazerosa com o aprender” e “as atividades deverem ser vividas com prazer e em local agradável”. Nem sempre a aprendizagem e o ensino estão vinculados ao prazer, nem mesmo quando não têm caráter obrigatório, como no caso da educação não-formal. A busca do prazer acima de tudo é o princípio da relação infantil com o mundo e lidar com momentos não tão prazerosos faz parte do amadurecimento de um indivíduo e isto deve ser, inclusive, um dos conteúdos da educação. Obviamente não estou defendendo que se crie uma atmosfera de opressão entre os aprendizes, tampouco dos educadores, apenas ponderando. O compromisso maior de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem deve ser com o seu projeto individual e com o projeto coletivo ao qual este projeto está relacionado.

Finalmente, em relação ao fato de o educador que trabalhe em educação não-formal atuar “*como organizador e / ou animador sem ter preocupações escolarizantes ou pedagogizantes*”; se “pedagogizar” ou “escolarizar” significa priorizar e enfatizar o acúmulo de conteúdo disciplinar pelos alunos, trabalhar estes conteúdos de forma fragmentada, não ver nos alunos nada além de meros receptores destes conhecimentos, não levar em consideração os conhecimentos relacionados ao cotidiano dos alunos, organizar o espaço escolar de forma a discipliná-los sem promover relações etc. etc. etc. concordo que a educação não-formal não deva ser escolarizada. E vou além, creio que a própria escola deva ser ~~DE~~ escolarizada!

“De se jo, ne c e ssidade, vontade”

Amaldo Antunes, Marcelo Fromer & Sérgio Britto. Comida.

Tinha um sonho antigo – se é que se pode chamar de antigo o sonho de alguém tão jovem... Seu sonho era aprender a tocar guitarra.

Na verdade, o interesse pelo instrumento de som estridente nascera de tanto ouvir seu pai falar que gostaria de ter um filho que tocasse guitarra. Wellington era filho único, e, sem ter como fugir do destino que se lhe impunha, foi em busca de realizar o desejo paterno.

Coloquemos, então, as coisas nos seus devidos lugares: o “antigo” sonho de Wellington era realizar o antigo sonho de seu pai.

Mas... Nem tudo são flores no campo dos desejos, principalmente quando se trata de realizá-los. Em aquele dia, especialmente, isso se tornava mais evidente para o garoto. Pela segunda vez sua mãe compareceria à Associação para conversar com o seu professor de guitarra, o Carlão. Pela segunda vez fariam sobre como Wellington se comportava em casa, como era seu desempenho na escola, se era bom aluno... Falariam da possibilidade de ele fazer aulas de violão paralelamente às aulas de guitarra... Enfim, buscariam juntos uma solução para a grande dificuldade de Wellington em aprender a tocar o dito instrumento; uma dificuldade que, segundo Carlão, ia muito além da dificuldade média dos outros alunos da sua e de outras turmas.

Como Wellington sabia disso tudo? A mãe lhe contava. A mãe lhe cobrava. A mãe se desolava.

E a Wellington restava a teimosia: continuar a frequentar as aulas nem que fosse apenas para segurar a guitarra, ouvir o professor tocar, ficar observando o progresso de seus colegas... Enfim, manter-se presente.

Presença essa que, embora silenciosa, tomava-se cada dia mais perturbadora.

O professor de guitarra foi um dos que eu mais longamente conversei lá nos MM. Gente boa. Guitanista profissional, integrante de uma banda punk bem conhecida entre os amantes do gênero. Braços tatuados. So ta que tipicamente paulistano. Aprendeu a tocar guitarra observando seus amigos, sendo que, dos garotos da rua onde morava, era considerado o que pior tocava.

“Mas não desisti. Pedia para os mais velhos me ensinarem”.

Carlão não era professor de formação, mas adorava dar aulas. Querido pelos alunos. Querido pelos funcionários.

Carlão se sentia angustiado com os alunos que não aprendiam, mas faltavam-lhe elementos para que conseguisse reagir a essa aprendizagem e criar alternativas para que a situação se revertsse ou que se atenuasse.

Até buscou ajuda, compartilhando suas

Com a palavra, Carlão:

“Não sei o que faço com esse menino. Alguns professores me dizem para ‘gelar’ até o cara sair, mas eu não tenho coragem, porque, ‘meu’ vou praticar a mesma exclusão que estamos combatendo. Então faço parte do sistema”?!

“Tentei falar com o pessoal do “balcão” [como é chamada a secretaria da AMM] para passar [o Leonardo] para uma turma de um nível mais básico, mas bateu com o horário da percussão e aí não pode”.

“A percussão até pode ajudar, mas eu não sei se ele vai bem. Os meninos falaram que ele manda bem”.

“Já tive aluno que desistiu porque não conseguia aprender”.

“Falei para a mãe colocá-lo no violão, mas não tem vaga e o pai quer que ele toque guitarra”.

Carlão x Leonardo

“O que que eu faço com você, Leonardo?”

“Ô professor, você não vai me dar um livro?”

“Você quer? Se te faz feliz, meu, é nós”!

preocupações com outros professores, mas o que lhe propuseram foi algo impraticável eticamente.

Na verdade, lhe faltavam elementos porque não tinha uma formação de educador com uma visão mais ampla do processo ensino-aprendizagem, com conhecimento acerca de metodologia de ensino, avaliação...

Assim como Carão, a equipe de professores da AMM é composta por músicos profissionais, ex-alunos, esportistas, artistas, técnicos que, embora possam apresentar preocupações educacionais mais amplas, necessitariam de uma orientação pedagógica (por que não?) para lidar com as situações cotidianas que envolvem o ensino/aprendizagem. Não se trata de um profissional que necessariamente entenda das especificidades das diferentes áreas de trabalho, como música ou dança, mas alguém que conseguisse promover a sua vinculação a um projeto mais amplo de formação para a cidadania, construindo juntamente com estes

"Não só não temos um centro formador dos nossos profissionais, esse é um foco que acontece muito nas conversas pessoais. Então eu tenho, na verdade, pouquíssimos educadores aqui. Eu tenho mais professores que respondem pelas habilidades específicas que eles transmitem aos alunos. Agora, quem tem essa visão ampliada, do seu aluno, do seu educando, enquanto esse sujeito não só do saber, que sente, que pensa, que age, são pouquíssimos. Então, esse é um grande desafio. Esse é um grande desafio. Porque quando você tem educadores, isso tá incorporado, na estratégia, no vínculo, na transmissão do conhecimento. Se não, o que nós temos são professores que passam habilidades. Então a aula é de aprender fotografia. Então vou ensinar a habilidade da fotografia".

Trecho de entrevista com
coordenadora de projetos da AMM, em
26/ 02/ 2004)

profissionais a solução para os problemas que se apresentassem.

Desta forma, estes professores da AMM estariam eles mesmos aprendendo e se tornando educadores de fato num processo contínuo de formação em serviço porém, de acordo com as necessidades reais apresentadas por sua instituição e seus integrantes.

7º Ato

Diálogos sobre identidade
e sua produção

91



Blanco

Me vejo no que vejo
Como entrar por meus olhos
Em um olho mais límpido

Me olha o que eu olho
É minha criação
Isto que vejo

Perceber é conceber
Águas de pensamentos
Sou a criatura
Do que vejo

Otávio Paz

Versão Haroldo de Campos

Trocadilho

“Penso que as palavras
só nasceram para poderem jogar umas com as outras,
que não sabem mesmo fazer outra coisa, e que,
ao contrário do que se diz, não existem palavras vazias”.

José Saramago. A caverna.

Da casa de Agnaldo até a sede da Associação MM era uma boa tirada. Andava pelo menos quinze minutos até o ponto do ônibus e depois mais vinte de ônibus ou lotação. No caminho encontrava várias pessoas conhecidas ali do bairro: Dona Joana voltando do trabalho, Seu Miguel varrendo a frente do bar, a Rosinha e a Lena sempre papeando no portão e... crianças! Quantas! E de todas as idades! Soltavam pipa, jogavam futebol, corriam pela rua... Numa algazarra só!

Não fazia tanto tempo assim, Agnaldo também ficava na rua com elas, mas depois que sua mãe conseguiu uma vaga pra ele nos Meninos do Morumbi, não tinha mais tempo, pois ia pra lá quase todas as tardes. Às vezes tinha até saudade da bagunça que faziam ali, mas acabou se entrosando tanto com o pessoal da Associação, que nem ligava mais... E também, tinha um outro problema, até mais chato...

Toda vez que passava pela molecada, invariavelmente alguém lhe perguntava para onde ele estava indo. E, parece mentira, mas todos paravam para ouvir a sua resposta, como se não a conhecessem.

E ele corajoso e invariavelmente, em alto e bom som, respondia:

- Vou pros Meninos do Morumbi!

- Aaaahhh! Vai pros *Mendigos* do Morumbi!!!!

E, então, caro leitor, quanta risada! O trocadilho era a senha para se matarem de rir às suas custas... Dava até para entender porque existem crianças que brigam na rua: haja frieza para servir de piada aos outros!

Mas ele já tinha aprendido a fingir que ignorava aquela brincadeira tão... tão... infantil! Tinha para si que um dia haveria de acontecer algo que faria estes meninos se calarem e passarem a se divertir com outras coisas e não mais com ele. E não é que após sete meses frequentando a Associação Agnaldo foi um dos selecionados para compor o grupo que representaria os Meninos do Morumbi em Londres?

Pois é! Estimulados por este fato, hoje alguns daqueles garotos que provocavam Agnaldo também fazem cursos na Associação. E esperam pacientemente por uma oportunidade de conhecer a Europa também.

Como será que se sentem? Um menino? Um mendigo? Ou um mendigo menino?

As brincadeiras podem ser cortantes.

E acho que esse trocadilho meninos/ mendigos é um exemplo delas.

As brincadeiras podem ser reveladoras.

Esta de “Trocadilho” revela para mim uma perspicácia incommensurável, pois remete a uma questão crucial, a qual nem sempre se dá o devido valor, mas que, agindo silenciosamente(?), acaba por minar qualquer propósito de uma educação libertadora. Refiro-me à questão da *identidade*.

Há um certo tempo atrás, identidade para mim nada mais era que a resposta de alguém a si mesmo para a pergunta “Quem sou eu?”.

Acreditava, quase que intuitivamente, que esta não era uma questão trivial, imaginando que a elaboração de sua resposta pudesse demorar anos, e talvez uma vida inteira não fosse suficiente para levar alguém a uma conclusão definitiva a este respeito. Ainda assim, acreditava que pudéssemos ao menos nos aproximar de uma resposta...

Porque, na verdade, eu lidava com a ideia de identidade como algo inerente ao indivíduo, uma sua essência; algo inabalável por fatores externos, os quais poderiam, no máximo, turvar a visão do indivíduo sobre si mesmo, porém jamais abalar a sua identidade: única, fixa e imutável.

Pois foi num texto belíssimo de Nuria Pérez de Lara Ferre (2001) recheado de citações de Clarice Lispector e do filósofo José Luis Pardo que vi postas em questão as características da identidade a que me referi nos parágrafos anteriores.

Para esta autora, a identidade é algo *externo* ao sujeito e que lhe dão os outros. Esta identidade que podemos chamar de identidade *outorgada* não necessariamente corresponde à ideia que o sujeito, na sua *intimidade*, no interior mais profundo do seu ser, tem ou faz de si mesmo.

Mas, a te n ç ã o :

“não tenho intimidade porque eu saiba quem sou, mas porque sou aquele para quem nunca se esgota o sentido da pergunta: quem sou? A pergunta menos fundamental do menos fundamental dos saberes (ninguém se atreveria a chamá-lo ciência), o saber de si mesmo, o saber acerca da falta de saber, acerca da falta de fundamento da própria existência, o saber (sabor) da intimidade”.

(PARDO, apud PEREZ p. 196)

Ou seja, também a intimidade não é fixa, imutável, inabalável.. Posto desta forma, pensemos sobre Agnaldo, o garoto personagem principal de “Trocadilho”. Será que ele, na sua intimidade, reconhece-se na identidade de mendigo que os outros garotos tentam lhe “outorgar”? Em que medida, ou de que forma, esta identidade que lhe é imposta interfere na sua visão de si mesmo, na sua intimidade? Esta interferência em si, é ruim? Caminhe mos um pouco mais.

“Minha identidade me dão os outros, mas eu não sou essa identidade, pois se eles têm de dá-la a mim é porque eu, em mim mesma, por mim mesma, em minha intimidade não a tenho” (FERRE, op. cit, p. 196).

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa dizer “o que não somos”. A identidade e as diferenças se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e sobre quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. ‘Nós’ e ‘eles’ não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes ‘nós’ e ‘eles’ não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2000, p.82).

Em seu esclarecedor e, também por isso, maravilhoso artigo “A produção Social da Identidade e da Diferença”, Tomaz Tadeu da Silva (2000) sustenta que a identidade não existe se não na sua relação de *mútua dependência* com a diferença.

Para este autor, identidade e diferença são “ativamente produzidas”, produção esta que se dá nas relações sociais através de “atos de criação lingüística”. Sendo assim, “não são ‘elementos’ da natureza, não são essências, não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas”. (SILVA, 2000, p.76) Voltando à crônica: quando os garotos, colegas de bairro de Agnaldo, chamam-no “mendigo”, estão também dizendo para os outros e para si “Nós não somos mendigos” e, ressaltando,

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa dizer “o que não somos”. A identidade e as diferenças se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e sobre quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. ‘Nós’ e ‘eles’ não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes ‘nós’ e ‘eles’ não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2000, p.82).

com isso, aquilo que os diferenciaria. Esta diferenciação, “processo central pelo qual a identidade e diferença são produzidas” (Silva, op. cit. p. 81), não é, em hipótese alguma, inocente: está a serviço de colocá-los num nível hierarquicamente superior ao de Agnaldo. Para este autor,

“a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isto significa que sua definição – discursiva e lingüística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas”
(SILVA, ibid.).

Por outro lado, num determinado momento, e até mesmo como desfecho da problemática presente na crônica, os “*não-meninos do Morumbi*” passam a fazer parte da Associação Meninos do Morumbi e neste caso a própria crônica pergunta como se veriam agora, numa alusão ao fato de a situação ser potencialmente provocadora da desestabilização da identidade/ intimidade destes novos meninos do Morumbi.

Esta desestabilização, segundo HALL (2001), é uma das características marcantes da identidade na “modernidade tardia” (ou pós-modernidade) e é fruto, inclusive, da transformação das sociedades do final do século XX.

“As sociedades da modernidade tardia, argumenta LACLAU (1990), são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições do sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta. Sem isso, argumenta Laclau, não haveria nenhuma história.” (HALL, op. cit. p. 17)

Esta concepção de identidade é de fato perturbadora posto que se nos revela provisória, entretanto, “isso não deveria nos desencorajar: o deslocamento tem suas características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos” (HALL, *ibid.*). Que “novos sujeitos” ou “novas identidades” puderam, então, ser criadas a partir do momento que os garotos “não-mendigos” passaram a frequentar a Associação Meninos do Morumbi? Teriam se incluído na categoria “mendigos”? Teriam se submetido a este rótulo por não ter outra alternativa para usufruírem daquilo que os MM oferecem aos seus integrantes?

Ou poderiam ter mudado de idéia sendo convencidos pelo discurso interno da ONG de que são na verdade campeões? Neste caso, a contribuição da ONG seria para a desestabilização da identidade ou à sua fixação?

Reunião de Novos: 03/04/2003

Após apresentação da Banda-show aos pais, houve a exibição de um vídeo institucional falando um pouco das propostas e objetivos da AMM. Em seguida, o presidente da ONG retomou a palavra salientando que ali não era lugar para perdedores, drogados, garotos de rua ou FEBEM e sim de pessoas de família, verdadeiros campeões.

Relato extraído do
Diário de Campo I

8º Ato

Fecham-se as cortinas: conclusão

101



Verde, limão.
Laranja, vibrante.
Azul, turquesa.
Amarelo, canário.
Vermelho, vivo.
Acorem forma de jaqueta: impermeabilidade, maciez, calor.
Ecada qual com a sua: empréstimo.
Destaque.

“Com que roupa eu vou?”

Noel Rosa. Com que roupa.

O leitor há de concordar que o horário do almoço em qualquer espaço público é sempre um agito. E na Associação não podia ser diferente. Nesse horário de transição, quando cheirosas refeições eram servidas no pátio, aconteciam os mais variados encontros e, a liberdade para conversar e rir era muito bem aproveitada pelos integrantes. Ao tilintar de pratos e talheres, juntava-se o burburinho das conversas e risos, compondo, mesmo nos dias mais cinzentos, um cenário realmente festivo.

E foi justamente no horário do almoço que as cinco mocinhas chegaram e juntas entraram na sede da Associação. Procuravam ser discretas, notava-se, mas suas roupas incomuns, a maquiagem e o sorriso inconfundível denunciavam que aquele não lhes seria um dia qualquer. Tentavam, de certa forma, fugir do olhar curioso dos que almoçavam, mas também isso não foi possível.. Sua chegada, alvoroçou ainda mais o ambiente.

Enquanto cumprimentavam os conhecidos, foram avisadas de que deveriam ir até a sala onde ficavam guardadas as coloridas roupas usadas nas apresentações da banda-show e terminarem de se vestir. A princípio estranharam, mesmo porque não fariam uma apresentação da Banda-

show e portanto, não precisariam usar o figurino das apresentações. Descobriram, afinal, que se tratava de colocar uma jaqueta com o logotipo da Associação por sobre as roupas que estavam usando.

Tão logo ficaram sozinhas na pequena sala, puseram-se a escolher uma das jaquetas.

- Qual delas fica melhor com mini saia jeans?, perguntava Silvana tomando para si uma das jaquetas coloridas que estava sobre a pequena mesa e colocando-a a frente do seu corpo como quem a experimentasse.

- Ah! Jeans é “básico”, então, você vai ficar com a que sobrar..., respondeu Vivian, deixando transparecer no tom de sua fala e no uso do jargão da moda, que buscava, na verdade, diminuir o risco de ela mesma ter de usar uma jaqueta indesejada.

Atenta àquela conversa, Claudia quase se desespera:

- Ah, não, pelo amor de Deus, não me obriguem a usar esse amarelão! Eu odeio amarelo!

A Sandra, comprovando a tese de que sempre há uma autoritária, não deixou dúvidas a respeito de qual jaqueta iria vestir. Disse em alto e bom som:

- Eu já disse que vou com a vermelha e não quero nem saber! Vocês que se virem... são mais novas no Projeto...

- Eu não me conformo em ter que colocar essa blusa... Depois de tanto trabalho pra “compor o visu”, tanta briga pra minha irmã emprestar essa calça e agora essa jaqueta nada a ver... , reclamou com voz melosa a Patrícia.

- Não sei do que vocês estão reclamando - interveio Priscila, a “poliana” da turma. Se não fosse pelo Projeto, nunca chegaríamos *perto* da *São Paulo Fashion Week*.

- Isso é verdade! Acho que eu não saberia nem o que é isso... Completou a Claudia.

Mas nenhum argumento parecia convencer a Patrícia que ainda falou mais essa:

- Então por isso eu não posso me vestir com a roupa que eu quero? Isso aqui tá parecendo escolinha, tem que sair do mundo de uniforme...

O falatório só terminaria quando Vivian, com ar profético, desse um ultimato:

- Se eu fosse vocês, parava de falar e punha logo de uma vez essa jaqueta! Não vai adiantar mesmo ficar reclamando... E se continuarem, ainda vamos levar bronca pelo atraso. Vocês preferem ir de jaqueta ou não ir?

O silêncio pairou no ar e como num passe de mágica, todas as cinco meninas ficaram prontas em poucos segundos.

Afinal, ser aluna do curso de moda tinha mesmo suas vantagens. A começar pelo próprio professor, o famoso estilista Ricardo Almeida. E assistir ao desfile dele na *São Paulo Fashion Week*? Em que outro contexto, senão no de uma ONG como a dos Meninos do Morumbi, jovens da periferia de São Paulo teriam a oportunidade de vivenciar uma atividade cultural como essa? É realmente difícil de imaginar...

E então, saíram da pequena sala, vestidas cada uma com uma das jaquetas – emprestadas e de uso obrigatório.

A julgar pela reação dos presentes no pátio, não se pode negar que aquelas jaquetas dariam a elas um destaque na multidão... Embora suas cores, diferentes, não fossem suficientes para diferenciá-las - as meninas - entre si. Já não eram a Vivian, a Daniele, a Claudia, a Sandra ou a Patrícia. Tampouco tinham um estilo próprio de “compor o visu”. Eram as “Meninas do Morumbi”, e o seu brilho era apenas resultado da vibração das cores que na verdade as ofuscava.

O fim e o princípio

Faço questão deste título. Desde o início da escrita do fim (conclusão?) eu já tinha escolhido este (sub)título. Antes mesmo de assistir ao documentário do Coutinho, quando soube da sua estréia, eu já me encantei com a frase...

O fim e o princípio

O que termina aqui e o que se inicia aqui? Acho que é a esta questão que devo responder. A mim e a todos que estiveram me acompanhando neste percurso... Ou que se enveredaram por caminhos outros, mas que não tiveram/ puderam/ quiseram fugir deste nosso reencontro.

O fim e o princípio. Esta frase me conforta, me estabiliza.

Porque me remete a algo que está por vir, a algo que não se cristaliza, ao potencial provocador que há inerentemente a tudo o que termina. Terminar é abrir as portas para o novo, o surpreendente, o imponderável.

Através desta dissertação pude contar fatos marcantes da minha passagem pela Associação Meninos do Morumbi. E explicitar, a meu modo, tudo o que ela despertou em mim. Mergulhei no seu cotidiano e trouxe na minha emergência cores, sabores, sons, pessoas, vivências jamais experimentadas, de modo que hoje não sou mais a mesma.

Apenas algo prevaleceu: minha crença na importância da educação na formação do ser humano e na responsabilidade que há em se trabalhar em nome dela. Independentemente do lugar onde ela ocorra, seja a denominação que se lhe queira dar, penso não haver ressalvas possíveis.

Neste estudo analisei prioritariamente práticas não-formais de educação. Dele posso concluir que tanto a educação escolar como a

educação não-formal não devem se restringir a um ensino voltado unicamente para certos conteúdos e habilidades específicas. Aprendi também a importância de se ir além das caracterizações e distinções entre uma e outra modalidade de formação mergulhando no cotidiano educacional para entender o fazer pedagógico em suas diferentes manifestações.

A meu ver, a definição do que é educação formal e educação não-formal é uma tarefa que não esgota a questão e é preciso apontar para o fundamental: como praticá-las para formar verdadeiros cidadãos.

Mesmo que se parta do pressuposto de que a educação não-formal é complementar à educação formal, que seus objetivos são diferentes, ambas devem buscar a construção de um fazer próprio, local, atrelado a uma visão de ensino inovadora.

No ensino da música, por exemplo, não se pode perder de vista a finalidade das práticas musicais, porém, aliadas a propósitos de formação, que não se limitam a saber tocar um instrumento. Na Associação, muitos professores são artistas e é desejável que seja assim, porém lhes falta, no geral, uma visão do processo educacional que extrapola o ensino da música, do canto, da dança...

Ao procurar fora da escola soluções para seus problemas de ensino, acabei me deparando com outros muito semelhantes aos dela. Não consegui encontrar “aquela luz” que eu buscava para iluminar as questões da educação formal e clarear os caminhos para sua superação.

À educação o compromisso de tomar o indivíduo capaz de fazer e de refazer-se a si mesmo, constantemente no fluxo da vida atualizando e criando possibilidades de realização pessoal e social.

Salve as diferenças! Abaixo as fronteiras!

Os meninos, os tambores, a liberdade... Pensar a educação por aí, mas com um som que não se repete, com movimentos e requebros inusitados e sem perder a harmonia.

- Mas não há como negar que os MM fazem um trabalho social importante.
Não há como negar que os MM fazem um trabalho social importante.
Não há como negar que os MM fazem um trabalho social
importante.

**não há como negar que os MM fazem um trabalho social
importante não há como negar que os MM fazem um trabalho
social importante não há como negar que os MM fazem um
trabalho social importante não há como negar que os MM
fazem**

Não há como negar que os MM fazem um trabalho social importante...

Não há como negar que os MM fazem um trabalho social importante...

Não há como negar que os MM fazem um trabalho social importante?!

Tem alguém
querendo negar
que os MM
fazem um trabalho social
importante?

Vai prosseguir, vai dar pra lá do céu azul

Onde eu não sei

Lá onde a lei

Seja o amor

E usufruir do bem, do bom e do melhor

Seja comum

Pra qualquer um

Seja quem for

Gilberto Gil & Domingos. Abria porta.



Refeências Bibliográficas

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I B & ALVES, N. (orgs.) **Pesquisa no/ do cotidiano das escolas: sobre rede de saberes**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. In: **Educação e Sociedade**. Vol. 25 – Jan./ Abr. - 2004
- AQUINO, Julio Groppa. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, J. G. (org) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- BANNELL, Ralph Ings. Pluralismo, identidade e razão: formação para a cidadania e a filosofia política contemporânea. In: PEIXOTO, Adão José (org) **Filosofia, Educação e Cidadania**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004 (2ª ed)
- CALLIGARIS, Contardo. O novo espetáculo Dança Comunidade. **Folha de São Paulo**, 1º / 12/ 2005. Ilustrada, p. E1.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- COMPARATO, Fábio Konder. “Brasil, um país em busca de futuro”, **Folha de São Paulo**, Tendências e Debates, 27/11/2005.
- COUTO, José Geraldo. Sergio Bianchi volta a cutucar a ferida. **Folha de São Paulo**, 22/02/2002. Ilustrada, p. E1.
- ESTEBAN, Maria Tereza (org) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. (3ª ed) Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I B & ALVES, N. (orgs.) **Pesquisa no/ do cotidiano das escolas: sobre rede de saberes**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- FERRARA, Lucrécia D' Aléssio. Apresentação à Edição Brasileira. In: ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. (19. ed.) São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge & Skliar, Carlos. Trad. de Semíramis Gorini da Veiga **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FOLHA de São Paulo. Editorial. 04/04/2002
- GALLO, Sívio. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (org) **Filosofia, Educação e Cidadania**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004 (2ª ed)
- _____. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda & GARCIA, Regina L (orgs.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GÊNERO mestiço e indefinido. (On-line)

Disponível:

http://www.uel.br/projeto/trialogos/emprosa/ep_cr2.htm

- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo, Cortez: 2001. (2ª ed.)
- HALL, Stuart. **Identidade na pós-modernidade**. Trad. De Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- MACHADO, Nilson José. *Qualidade na Educação: as armadilhas do óbvio*. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.
- _____. Igualdade e diferenças na escola – como andar no fio da navalha. Texto apresentado no *Coloque Franco Brasileiro* ‘*Politiques sociales, politiques éducatives et pratiques institutionnelles au Brésil*’. 23-24 jun 2005, Sorbone. (Mimeo)
- MARTINS, Mirian, PICOSQUE, Gisa & GUERRA, M. Teresinha. **Têlles. Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizas, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MENINOS do Morumbi. Estatuto Social.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução por Eloá Jacobina. 5ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.
- NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encamado: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: Enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PEREIRA, Rodrigo. Batiques Sociais: Meninos do Morumbi fazem carreira internacional, lançam primeiro CD e já têm 3000 integrantes. Veja SP, 22/01/2003.
- QUINTANA, Mário. *Poesias*. São Paulo: Globo, 1997.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trd de Lília do Valle – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

- RIBEIRO, Carlos, PIMENTA, Flávio, MATTAR, Hélio & DIMENSTEIN, Gilberto. A quinta competência. In: **Folha de São Paulo**, 11/12/2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. (7ª. ed.) Porto :Afrontamento, 1995.
- SARAMAGO, José. **A caveira**. São Paulo : Cia das Letras, 2000
- _____. Depoimento. **Cadernos de literatura brasileira: Lygia Fagundes Telles**. São Paulo : Instituto Moreira Salles, 1998.
- Silva, Tomaz Tadeu da . A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- SIMSON, Olga R. de Moraes von, PARK, Margareth e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). **Educação Não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/ Centro de Memória, 2001.
- SOUZA, Maria Isabel Porto de. *Fronteiras do cotidiano*. In: GARCIA, Regina Leite. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro : DP&A, 2003.
- SOUZA, Paulo Renato. *Copo meio cheio, copo meio vazio*. In: **Folha de São Paulo**, 11/12/2001.
- SOUZA, Eduardo Canegundes de. Reflexões sobre a atuação da educação musical na educação não formal. In: SIMSON, Olga R. M. Von; PARK Margareth; FERNANDES, Renata S. (orgs.). **Educação Não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/ Centro de Memória, 2001.
- XIMENES, Têlma Maria. Educação e violência: a produção da demanda para a educação não-formal. In: SIMSON, Olga R. M. von, PARK, Margareth e FERNANDES, Renata S. (orgs.).

Educação Não-formal: cenários da criação. Campinas, SP:
Editora da Unicamp/ Centro de Memória, 2001.

Bibliografia complementar

- ALVES, Nilda (org) **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____ & GARCIA, Regina L (orgs.) **O sentido da Escola**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ARROYO, Miguel G. Experiência de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio F. B. (org). **Curículo: políticas e práticas**. – Campinas, S.P: Papirus, 1999.
- BARELLI, Suzana. Além do trivial: ONGs tentam reduzir a desvantagem dos mais pobres ensinando atividades ditas de “de rico”. **Folha de São Paulo**, 09/02/2003, Revista da Folha, p. 18.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. (5. ed) São Paulo: Ática, 1995.
- BURKE, Peter. Práticas e artes do cotidiano. In: **Folha de São Paulo**, *Cademo “Mais”* 28/07/2002.
- CADERNOS ABONG. **ONGs: identidade e desafios atuais**. Maio 2000, nº 27. São Paulo: Autores Associados.
- CALLIGARIS, Contardo. O novo espetáculo do projeto Dança Comunidade. **Folha de São Paulo**, 1º / 12/ 2005. Ilustrada, p. E18.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- Cidade Escola Aprendiz. **Relatório 2000 e Perspectivas 2001**.
- COSTA, Marisa Voraber. (org) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____ **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. – 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A: 2002.
- _____ (org) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- COUTO, José Geraldo. Sergio Bianchi volta a cutucar a ferida. **Folha de São Paulo**, 22/02/2002. Ilustrada, p. E1.

- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. (5. ed.) São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *Relato de uma aventura pedagógica*. In: **Educação**, ano 27 – no. 234, Outubro de 2000.
- ECO, Umberto. **Obra aberta**. (9. ed.) São Paulo: Perspectiva, 2003.
- _____. **Como se faz uma tese**. Tradução Gilson César C. de Souza. – São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____.(org) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FERREZ, Capão Pecado. 2. ed. São Paulo: Laboratório Editorial, 2000.
- FREITAS, Luís Carlos de. **Ciclos, serialização e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Modema, 2003.
- GARCIA, Regina Leite. (org) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GOHN, Maria da Glória. **Mídia, Terceiro Setor e MST impactos sobre o futuro das cidades e do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MACEDO, Lúlie & KORMANN, Alessandra. Todas as caras da Metrópole: estudo mapeia a diversidade da juventude paulistana, do centro à periferia. **Folha de São Paulo**, 24/ 08/2003, Revista da Folha, p. 6.
- MACKINSEY & ASHOKA. **Empreendimentos Sociais Sustentáveis: Como elaborar planos de negócio para organizações sociais**. São Paulo: Petrópolis, 2001.
- MANTOAN. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Modema, 2003.
- MARQUES, Maria Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003

- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. (4. ed) Trad.de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de & ALVES, Nilda. **Pesquisa no / do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____ & SGARBI, Paulo (orgs). **Fora da escola também se aprende**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____ & SGARBI, Paulo (orgs) **Redes culturais - diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ORTIZ, Esmeralda do Carmo. **Porque não dancei**. (3ª ed.) São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.
- PARK, Margareth Brandini & FERNANDES, Renata Sieiro. (orgs) **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas, SP: Unicamp/ CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2005.
- PEREIRA, Rodrigo. Batiques Sociais: Meninos do Morumbi fazem carreira internacional, lançam primeiro CD e já têm 3000 integrantes. Veja SP, 22/01/2003.
- PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1997
- RIBEIRO, Carlos, PIMENTA, Flávio, MATTAR, Hélio & DIMENSTEIN, Gilberto. A quinta competência. In: **Folha de São Paulo**, 11/12/2001.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2002. (9ª ed).
- SANTOS, Rubens da Costa. "Reflexões sobre as Organizações da Sociedade Civil". In: **Integração**, No. 10, Jan/2000. www.integracao.fgvsp.br
- SCHIMDT, Afonso. **São Paulo de meus amores**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

- SCILAR, Moacyr. **O imaginário cotidiano**. (2ª ed) São Paulo: Global, 2002.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. (22. ed) São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. (2ª ed) Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SEI E soluções contra o crime. **Veja**, 26/10/2005, p. 64.



- ARNALDO ANTUNES, MARCELO FROMER & SÉRGIO BRITTO. Comida. In: Titas Acústico MTV. (P) 1997.
- ARNALDO ANTUNES & CARLINHOS BROWN. O silêncio. In: O silêncio. BMG Brasil, 1996.
- CANDEIA. Preciso me encontrar. In: O talento de Cartola. EMI Music, 2004. WEA Music Brasil/ Warner Music Brasil (P) 1997
- CHICO CÉSAR. Onde estará o meu amor. Chico César sem limite. CD 2. Universal, s/d.
- GILBERTO GIL E DOMINGUINHOS. Abri a porta. In: A Cordo Som Acústico. Sony & BMG Brasil, s/d.
- GONZAGUINHA. Caminhos do Coração.
- GUILHERME ARANTES. Amanhã. In: Amanhã: Grandes Sucessos, Sony & BMG, s/d.
- NOEL ROSA. Com que roupa. In: Zeca Pagodinho: Participação Especial. Universal Music, (p) 2002.
- OTÁVIO PAZ. Versão Haroldo de Campos. Branco. In: Marisa Monte: Barulhinho Bom, uma viagem musical. EMI Music Ltda. (P) 1996
- ZECA BALEIRO. Piercing. In: Zeca Baleiro: Vô Imbolá. Polygram, 1999.
- ZÉLIA DUNCAN & CHRISTIAAN OYENS. Me revelar. In: Sortimento Vivo. Universal Music, 2002



Anexo 1

Planta e expografia da exposição artística

“Entre Meninos e Tambores”

Artista: Pama Loiola

**Interpretação Plástica sobre a tese da mestrand Luciane Vieira Palma orientada pela Prof^a
Dr^a Maria Teresa Eglér Mantoan (FE/ Unicamp).**

Mais uma vez o nosso discurso se desencadeia a partir da necessidade original do homem – criar. Ela é o gatilho estimulador deste trabalho. Criar é essencial em tudo o que produzimos.

Educadora e artista, juntas estamos nós nesta mostra, para provocar novos pensamentos, detonar emoções e suscitar mudanças. A arte é transformadora e a educação também deve ser.

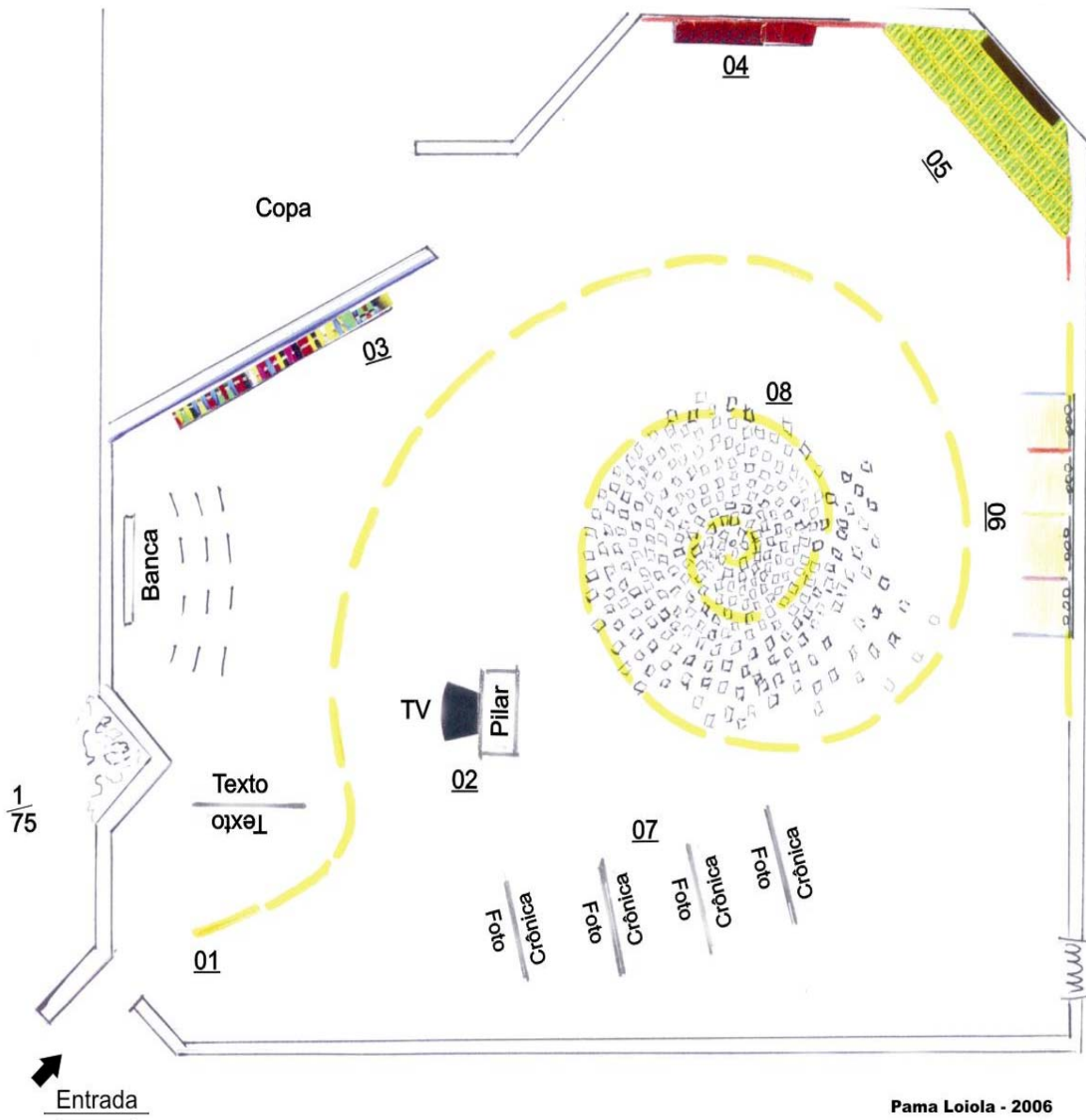
Neste espaço cênico, levantamos questões e usamos de vários recursos para respondê-las, interpretando-as e traduzindo-as em novos códigos.

Agora o desafio de ilustrar este estudo não é só nosso. Queremos compartilhá-lo com todos os que apreciam este trabalho em suas infinitas possibilidades.

Pama Loiola

ENTRE MENINOS E TAMBORES

Galeria de arte - UNICAMP - de 20/02 a 14/03 de 2006



Pama Loiola - 2006

Legenda

01. Instalação: Faixa Amarela Concêntrica sobre o piso
02. Vídeo Institucional
03. Cortina de fitas: Alegoria
04. Instalação: Imagens cristalizadas
05. Instalação: Marionetes
06. Instalação: Camarins
07. Crônicas e registros fotográficos
08. Instalação: Lentes

Anexo 2

Convite da Exposição



instâncias mais
a clara e di- s jovens comp. realidade
para que os críticos e si com seu
ido-os cidadã- strela de grandes
O Brasil tem / em pe no samba
a Sala de Aula transfor- de bilibetaria;
tudo de aulas. Tudo o

públicas e particulares em
do Ensino Médio se tornem
odo o país
muito mal na Sala de Aula.
a lado para au
reendam a st. que já b Aqui,
ntonizados na Sala de Aula foi cr
cidadãos. O program

PAMA LOIOLA

Instalações

Interpretação Plástica sobre a tese da mestranda
Luciane Vieira Palma orientada pela Profa. Dra. Maria
Teresa Eglér Mantoan (FE/UNICAMP)

20 de fevereiro a 14 de março de 2006
Abertura e dissertação - 14:30 horas

Galeria de Arte UNICAMP/IA
Rua Sérgio Buarque de Holanda s/nº
Térreo da Biblioteca Central
Tel: (19) 3788-7453
galeria@iar.unicamp.br
www.iar.unicamp.br/galeria



Entre meninos e tambores

Anexo 3

Curículo Pama Loiola

Dados Pessoais

Nome: Maria do Carmo Loiola Bessa

Naturalidade: Sacramento - MG

Data de nascimento: 27/10/1953

Formação

- Artista Plástica - Formada em Desenho e Plástica - UNAERP - Ribeirão Preto, SP.
- Participou do ateliê de Pedro Manuel Gismondi (crítico, pintor e historiador), com aulas de análise plástica e amadurecimento artístico.
- Realizou o Curso de Técnicas e Materiais com Agui Strause o Curso de Desenho da Figura Humana com Van Acker.
- Frequentou as seguintes disciplinas no Instituto de Artes da UNICAMP: *Processo Criativo e Metodologia*, *Tópicos Especiais em Artes Plásticas - Escultura Contemporânea*, *Seminários Experimentais II*, *Tópicos Especiais em Artes Plásticas II - Sociologia da Arte e Integração Crítica das Artes*.
- Concluiu o *Curso de Introdução ao Folclore Brasileiro* na Universidade Estadual de Campinas.

Produção Intelectual

- Ministrou, juntamente com a artista Célia Henriques Soares, o *Curso de História da Arte* na Galeria Jardim Contemporâneo - Ribeirão Preto, SP.
- Foi, por cinco vezes, membro de júri em Salões Regionais de Arte no Estado de São Paulo.
- Pesquisou e compôs uma série de pinturas e esculturas sobre Arte Rupestre Brasileira.
- Criou o *Projeto Pe ruaç u*.
- Recebeu alunos para acompanhamento artístico em seu ateliê por dois anos.
- Ilustrou o *Seminário de Arqueologia* no Museu Arqueológico e Etnológico da Bahia.
- Criou juntamente com a professora Nádia Senna o curso "Museus, uma Viagem do Olhar".
- Ministrou curso sobre *Apreciação Artística* aos monitores do MAC, a convite do próprio museu em Campinas, SP.

- Criou e coordenou o Projeto "A Herança do Café" - Hotel Premium Campinas, SP.

- Elaborou e ministrou o curso "Apreciação Artística".

- Pesquisa constantemente sobre técnicas e materiais com aplicações artísticas diversas.

Exposições Individuais

- Galeria Banco do Brasil - Sacramento, MG.

- Galeria Athanase Sarantopoulos - Ribeirão Preto, SP.

- Sala do Artista da Quinzena - Delegacia Regional de Cultura Ribeirão Preto, SP.

- Espaço *Inside* de Arte - Salvador, BA.

- Ada Galeria de Arte - "Metáforas do Tempo" - Salvador, BA.

- Galeria ACBEU, Série Peruaçu - Salvador, BA.

- Casa do Artista de Ilhéus - Ilhéus, BA.

- Espaço Cultural do Banco Central do Brasil, Série Peruaçu - Brasília, DF.

- Ilustração do Seminário de Arqueologia no Museu Arqueológico e Etnológico da Bahia.

- Ilustração do XXIII Congresso Brasileiro de Espeleologia - Monte Sião, MG - "Série Peruaçu".

- Ilustração do VI Encontro Paulista de Espeleologia - São Paulo, SP.

- Espaço Cultural Tênis Clube - Campinas, SP.

- Espaço das Artes Citibank - Campinas, SP.

- Galeria Café e Arte - Campinas, SP.

- Galeria D - Centro de Convivência Cultural de Campinas, SP.

- Galeria de Arte Vera Ferro - Espaço Frida Kahlo - Campinas, SP.

- Museu de Arte Contemporânea "Série Afetos" (sala especial) - Campinas, SP.

- Espaço Cultural CIESP - Campinas, SP.

- Galeria Café e Arte - *Assemblages* - Campinas, SP.

Exposições coletivas

- 1ª Exposição de Arte da Casa da Cultura de Sacramento, MG.

- 1ª Expo Arte - Ribeirão Shopping.
- 1ª Mostra - Ribeirão Preto, SP.
- Galeria de Arte SENAC, Grupo Fase Nova - Ribeirão Preto, SP.
- Grupo Forja da Fantasia - Orlandia - SP.
- Grupo Forja da Fantasia, Casa da Cultura - Cravinhos, SP.
- Galeria Itaú, Jovens Artistas - Ribeirão Preto, SP.
- Galeria Itaú, Grupo Forja da Fantasia - Ribeirão Preto, SP.
- Galeria Jardim Contemporâneo Grupo Forja da Fantasia - Ribeirão Preto, SP.
- Galeria Stream Palace Hotel, Mostra do Acervo - Ribeirão Preto, SP.
- Galeria Itaú, Nívea Martins e Pama Loiola - Penápolis, SP.
- Galeria Itaú, Grupo Forja da Fantasia - Uberaba, MG.
- Galeria Jardim Contemporâneo - Artistas da Cidade - Ribeirão Preto, SP.
- 3ª Mostra - Ribeirão Preto, SP.
- Galeria de Arte SENAC, Grupo Forja da Fantasia - Ribeirão Preto, SP.
- Art Galeria - Ribeirão Preto, SP.
- Sétima Semana Cultural Marcelo Grassman, Grupo Albatroz - São Simão, SP.
- Galeria Walter Nather, Grupo Albatroz - Ribeirão Preto, SP.
- Clube Costa Verde, Art Made in Bahia - Salvador, BA.
- Espaço de Arte Maritim Hotel - Praia do Forte, BA
- Call Center, Exposição de Cartões de Natal Brasileiros - São Paulo, SP.
- Galeria ADA, Coletiva do Ano - Salvador, BA.
- Coletiva do Espaço Cultural Tênis Clube de Campinas - Campinas, SP.
- 24ª Bienal de Arte em Selo - São Paulo, SP.
- Edital de Agendamento do Centro de Convivência Cultural - Campinas, SP.
- Museu de Arte Contemporânea - Campinas, SP.
- Galeria C - Centro de Convivência Cultural - Campinas, SP.
- Galeria de Arte Círculo Militar - Campinas, SP.
- Espaço Café com Arte - Campinas, SP.

- Exposição de Artes Plásticas Panorama - Sindcon - Campinas, SP.
 - Mapa Cultural Paulista (Salão *Concurs*) - Estação Júlio Prestes - São Paulo, SP.
 - Primeira Exposição SRAO Cultural - Espaço Cultural Franz Café - Campinas, SP.
 - Diálogos: Música e Visuais - Museu de Arte Contemporânea - Campinas, SP.
- Tercero Panorama de Arte Contemporânea de Campinas, SP. (2004/2005)

Salões

- 1º Salão de Arte Contemporânea de Americana - SP.
- 4º Salão de Artes Plásticas do Noroeste - Penápolis, SP.
- 4º Salão de Artes Plásticas de Araraquara - SP.
- 2º Salão Oficial de Cravinhos - SP.
- 9º SARP - Ribeirão Preto - SP.
- 3º Salão de Arte Contemporânea de Poços de Caldas - MG.
- 1º Salão Baiano de Artes Plásticas - Salvador, BA.
- 5º Salão de Artes Plásticas de Araraquara - SP.
- Salão de Artes de São Simão SP (*Hors-Concours* e membro do júri).
- 1º Bienal do Recôncavo - São Félix, BA.
- 17º Salão Nacional de Arte Contemporânea - Ribeirão Preto, SP.
- 3º Salão de Arte Contemporânea de Campinas, SP.
- Salão Nacional de Arte em Selo - São Paulo, SP.

Publicações

- Revista Virtual do Centro de Memória da UNICAMP - SARÁO. Volume 01, N. 07, março, 2003.
- Capa da "Temporada 2003" da Orquestra Sinfônica de Campinas.
- Dicionário Catálogo de Artes Plásticas no Brasil (LOUZADA, Maria Alice, Júlio. Volumes 3B/ 627, 5B/ 584, 6/607, 10/ 5B).
- Revista Casa Mix, Ano 5, n.22, p. 87, 2003.

Museus

- Museu Arqueológico e Etnológico da Bahia. Salvador, BA.
- Museu de Arte Contemporânea José Pancetti - Campinas, SP.

Prêmios

- Prêmio Estímulo - Primeira Amostra Nacional de Ribeirão Preto - SP (1983).
- Primeiro Prêmio - Salão Oficial de Cravinhos - SP (1984).
- Medalha de Bronze - Salão de Araraquara - SP (1986).
- Medalha Carlos Gomes de apoio à Cultura - Câmara Municipal de Campinas, SP. (2004).

Painéis e projetos especiais

- Sala de Recepção da Fundação José Silveira - Salvador, BA.
- Hall de Entrada do Prédio Administrativo CEMAN - Polo Petroquímico de Camaçari, BA.
- Rede Frango Assado - Rodovia Bandeirantes, km 44 (sentido capital).
- Rede Frango Assado - Rodovia dos Bandeirantes, km 33 (sentido interior).
- Sala da Diretoria - Solven Química - Hortolândia, SP.
- Recepção "A Clínica da Pele" - Araraquara, SP.
- Clínica Dermatológica Ione Malavolta - Araraquara, SP.
- Projeto personalizado em mosaico para Montana Premium - Campinas, SP.
- Projeto personalizado para rede de Restaurantes Novilho de Prata - São Paulo, SP.
- Projeto personalizado para rede de Restaurantes Montana Grill (casas em Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo e Campinas).