

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Daniela Vergueiro Rodrigues

**Nos caminhos da Folia:
Um Percurso de (Re)conhecimento na Escola**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica do Departamento de Psicologia da PUC-Rio.

Orientadora: Maria Inês G. F. Bittencourt

Rio de Janeiro
Janeiro de 2009



Daniela Vergueiro Rodrigues

**Nos Caminhos da Folia:
Um Percurso de (Re)Conhecimento na Escola**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Maria Inês G. F. Bittencourt

Orientadora

Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Prof. Solange Jobim e Souza

Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Prof. Luciana Vieira Caliman

Departamento de Psicologia - UERJ

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade

Coordenador Setorial de Pós-Graduação e
Pesquisa do Centro de Teologia e
Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 05 de março de 2009

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Daniela Vergueiro Rodrigues

Graduada em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 2002. Atua como psicóloga clínica e no Terceiro Setor, com projetos sociais voltados para a criança e o adolescente.

Ficha Catalográfica

Rodrigues, Daniela Vergueiro

Nos caminhos da folia: um percurso de (re) conhecimento na escola / Daniela Vergueiro Rodrigues ; orientadora: Maria Inês G. F. Bittencourt. – 2009.

110 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Educação. 3. Escola. 4. Cultura. 5. Criatividade. 6. Ciclo vicioso. 7. Ciclo virtuoso. I. Bittencourt, Maria Inês G. F. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

Para as crianças que renovam o sentido
da vida com criatividade e alegria.

Agradecimentos

À minha orientadora, Maria Inês Bittencourt, pelo acolhimento, estímulo e parceria desde os primeiros passos na realização deste trabalho e antes, desde o início de meu percurso profissional.

A toda equipe do Nepag, que me proporcionou com extrema confiança o espaço de trabalho e reflexão, raízes desta dissertação, em especial Ana Deveza, que demonstrou a possibilidade prática de se trabalhar a partir do caos.

Aos professores e jovens que se dispuseram a emprestar suas experiências de vida dentro e fora da escola como tema deste trabalho.

À Roberta, Carolina, Mariana, Fabiano, Stephan e Fernando pela amizade sincera, pela incessante troca de idéias, comemorações, chopos e comilanças.

A todos os amigos, em especial Alê, Mana, Má, Rê, Cacá e Gi, que estiveram ao meu lado nos momentos de conversas e gargalhadas, saboreando as delícias de viver, mas também nas horas difíceis e na distância, apoiando minha dedicação e compreendendo os momentos de ausência.

À Marcia, que sempre me apóia e vê o melhor em mim, que escuta com carinho e atenção minhas idéias, que me ensina o significado de amar sem esperar nada em troca e a ter fé nos momentos difíceis.

Ao Fernando, que mostra que os quilômetros de distância não impedem a proximidade no pensamento, a companhia na vida e a presença na alma e no coração.

À Fernanda, que com força e firmeza, traz motivação e alegria para a realização dos sonhos na vida.

Ao Alexandre, que trouxe a memória da infância na escola e faz dela um “presente-mais-que-perfeito”.

À Capes e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Resumo

Rodrigues, Daniela Vergueiro; Bittencourt, Maria Inês G. F. **Nos caminhos da folia: um percurso de (re) conhecimento na escola.** Rio de Janeiro, 2009. 110p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Dentro de instituições escolares, algumas práticas reproduzem situações de exclusão e violência, marcando não só o percurso escolar como também a vida de alunos, enquanto outras permitem a ruptura deste ciclo vicioso. Este trabalho tem como objetivo discorrer sobre as especificidades do sistema escolar enquanto fator diferencial na formação dos alunos, identificando práticas que, através do reconhecimento dos sujeitos e de sua cultura, introduzem possibilidades de transformação. A criação de um grupo de música, dança e teatro tendo por tema a Folia de Reis dentro de uma escola pública da Zona Sul do Rio de Janeiro será tema de uma pesquisa de campo, estudando-se um procedimento que, advindo da iniciativa de crianças e jovens até então excluídos do processo de alfabetização, tem possibilitado a estes alunos ocupar um novo lugar no sistema instituinte. Assim, enfatizando o potencial criativo, busca-se pensar sobre as diversas práticas que facilitam a instalação do que será chamado de Ciclo Virtuoso nas relações sociais destas crianças e jovens, garantindo-lhes a construção de um novo percurso em suas vidas.

Palavras-chave

Psicologia, educação, escola, cultura, criatividade, ciclo vicioso, ciclo virtuoso.

Abstract

Rodrigues, Daniela Vergueiro; Bittencourt, Maria Inês G. F. (Advisor) **“Folia das Crianças”**: A way of recognition in the school. Rio de Janeiro, 2009. 110p. MSc. Dissertation - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

In educational system some practices lead children to environments of exclusion and violence, pressing not only their scholar time but also their lives. By other side, we have other practices that could allow them breaking to which is called here vicious cycle. This paper has as main target talks about school system's own characteristics as a differential factor in student's formation, detecting practices that, trough the recognition of subjects and their culture, insert possibilities of transformation. The birth of a musical and dancing theater, having as a theme “Folia de Reis” in a public school in the Southern District of Rio de Janeiro, will be focus of a research, studying an specific act which came from children and adolescents. This group was taken as excluded from the process of literacy. The creation of “Folia das Crianças”, lead them to take a new place in the social system. So, emphasizing their own creative process and thinking on several practices that allow them to establish in their lives what is called here a virtuous cycle in their social relations, guaranteeing them possibilities to build a new course in their lives.

Keywords

Psychology, school, education, culture, creativity, vicious cycle, virtuous cycle.

Sumário

1. Introdução	10
2. (Re)Conhecendo o caminho: Escola, Criança e Psicologia	15
2.1 O contexto escolar	15
2.2 Criança, disciplina e conhecimento	23
2.3 A inserção do psicólogo na escola e a parceria ONG/escola	27
3. Da agressividade destrutiva à produção cultural: uma visão winnicottiana	33
3.1 A importância das provisões ambientais	36
3.2 Agressividade primária, sobrevivência do objeto e a instituição de limites	37
3.3 O espaço de criação	40
3.4 A experiência cultural	43
3.5 A função de espelho: o olhar transformador	46
4. Nos Caminhos da Folia	50
4.1 A Folia de Reis Penitentes Santa Marta	52
4.2 A Folia das Crianças	55
4.3 O impacto da experiência da Folia das Crianças	59
4.3.1 Criança, Professor, Disciplina e Escola	61
4.3.2 Educação, cultura popular, criatividade e comunidade	69
4.3.3 Os percursos da Folia	78
4.3.4 Os Sujeitos Alunos	89
4.4 O ciclo virtuoso do (re)conhecimento na experiência escolar	93
5. Considerações Finais: do Ciclo Vicioso ao Ciclo Virtuoso	96
6. Referências Bibliográficas	100
7. Anexos	106

Pequena proposta metodológica para a dialética da história cultural. É muito fácil estabelecer dicotomias para cada época, em seus diferentes “domínios”, segundo determinados pontos de vista: de modo a ter, de um lado, a parte “fértil”, “auspiciosa” “viva” e “positiva”, e de outro, a parte inútil, atrasada e morta de cada época. Com efeito, os contornos da parte positiva só se realçarão nitidamente se ela for devidamente delimitada em relação à parte negativa. Toda negação, por sua vez, tem o seu valor apenas como pano de fundo para os contornos do vivo, do positivo. Por isso, é de extrema importância decisiva aplicar novamente uma divisão a esta parte negativa, inicialmente excluída, de modo que a mudança de ângulo de visão (mas não de critérios!) faça surgir novamente, nela também, um elemento positivo e diferente daquele anteriormente especificado. E assim por diante, “ad infinitum”, até que todo o passado seja recolhido no presente numa apocatástase histórica.

(Benjamin, Passagens, [N1a, 3], p.501)

1

Introdução

O presente trabalho surgiu, antes de tudo, a partir do desejo de embasamento teórico e reflexão sobre a prática. Prática esta guiada pela busca de uma postura dialógica na inserção profissional, que favoreça uma aliança entre o saber do campo ‘psi’ e as particularidades do ambiente em que o profissional se insere. Prática estabelecida a partir do projeto social de uma ONG¹ numa escola pública municipal, de primeiro segmento do ensino fundamental, localizada nas proximidades da Comunidade Santa Marta, situada no Morro Dona Marta, bairro de Botafogo, Rio de Janeiro. Fazer parte deste projeto proporcionou-me a oportunidade de dar os primeiros passos em direção ao caminho de exploração: busca constante de escuta e observação, estudo, participação ativa e reflexão relacionados ao sistema escolar, suas especificidades no mundo contemporâneo e seu impacto sobre a subjetividade de seus atores, principalmente alunos e professores. Inserida neste campo desde o ano de 2000, a vivência como psicóloga trouxe uma série de questionamentos, indagações e indignações, além de uma grande ansiedade pela busca de estudos e teorias que embasassem e aprofundassem tal prática profissional. Trouxe também a possibilidade de acompanhar de perto – poder-se-ia dizer vivenciar – histórias de superação que, com grande esforço e mobilização, rompem com estigmas e formas naturalizadas de funcionamento institucional.

Torna-se necessário, então, (re)conhecer detalhadamente este ambiente de trabalho e alguns dos ‘problemas’ e críticas – tradicionais e contemporâneos – a ele relacionados. A vivência no cotidiano escolar, a grande quantidade de estudos acadêmicos sobre o assunto e o simples ato de abrir o jornal ou assistir aos noticiários na T.V. evidenciam a situação calamitosa em que se encontra o ensino público. Evasão escolar, histórias de fracasso e desescolarização, turmas lotadas,

¹ Núcleo de Estudo e Pesquisa Professor Álvaro Aguiar (NEPAG-Inclusive). O NEPAG desenvolve parceria com a escola em questão desde o ano de 1997.

absenteísmo, analfabetismo funcional²; constata-se uma precarização continuada das condições de trabalho do professor e, paradoxalmente, dele é cobrado que ofereça aos alunos condições favoráveis para um bom desempenho (Ireland, 2007; Souza e Silva, 2003). Tradicionalmente, os relatos e estudos sobre desempenho escolar insatisfatório no ensino fundamental referem-se à questão da alfabetização. O analfabetismo (funcional ou total) delineia-se como um dos mais graves problemas a serem enfrentados, dadas suas conseqüências severas para o desenvolvimento da pessoa enquanto sujeito e cidadão, tendo influência direta sobre aspectos como auto-estima e participação social (Ribeiro, 2006). Um aluno torna-se uma queixa quando não aprende a ler e escrever, suas características pessoais passam a ser vistas como problemas a serem tratados e a criança ocupa o lugar de objeto de observação e de intervenção. Assim, as queixas dos educadores multiplicam-se e giram em torno dos déficits de aprendizagem, da indisciplina dos alunos, da falta de participação das famílias, da desmotivação para a realização do trabalho, formando um discurso de culpabilização e criando o campo da medicalização da queixa escolar (Abreu, 2006; Machado, 1997).

Apesar deste cenário pessimista, na escola existem crianças que, submetidas a este mesmo contexto, são bem sucedidas no que se refere ao processo de alfabetização/escolarização e ainda aquelas que, após algumas tentativas e fracassos, conseguem dispor de ou contar com mecanismos e práticas que as auxiliam a entrar no mundo das letras. Na escola contemporânea em questão observa-se a proliferação de estigmas e desesperança, sentimentos de fracasso e reprodução da violência, fenômeno altamente complexo e presente em suas diversas formas nos diferentes espaços de relação social.

Frente a este retrato percebe-se que o tema deste trabalho direciona-se não somente a indivíduos isolados ou algumas classes profissionais diretamente relacionadas ao ambiente escolar. Pretende ir além das críticas quanto à medicalização da educação onde, a partir de um processo de cuidado e controle,

² Utiliza-se o termo analfabetismo funcional para descrever a situação em que o mecanismo da leitura e escrita foi adquirido, mas não a capacidade de compreender o que se lê ou escreve. “É considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não tem as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (Ribeiro, 2006). Em contrapartida, “é considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.”

os problemas seriam diagnosticados e delegados ao outro com o objetivo de cura. Trata-se de uma discussão ética, como proposta por Jobim e Souza (2001), sobre o compromisso de toda a sociedade e de cada um de nós com a educação nos dias de hoje, trazendo à tona a importância do reconhecimento, e talvez redefinição, da função social da escola, seu impacto sobre alunos, famílias, professores e profissionais da educação, todos participantes desta mesma sociedade.

O processo de escolarização pode então ser compreendido de forma ampla, resultante da articulação entre diversos aspectos: éticos, políticos, sociais, individuais. Como propõe Lima (2002), seria o resultado do desenvolvimento, da aprendizagem, da socialização e da formação da personalidade. Portanto, qualquer estudo que envolva tal processo deve dedicar especial atenção às conceituações a elas adjacentes. Assim, com o olhar voltado para a relação entre o processo de escolarização e a subjetividade torna-se providencial utilizar como base para discussão, no campo da Psicologia, autores que tenham uma concepção do sujeito constituído socialmente.

Considerando o desenvolvimento humano como sendo de natureza biológica e cultural, a teoria winnicottiana das provisões ambientais destaca-se trazendo um aporte teórico substancial para pensar as condições em que o ambiente institucional – neste caso o escolar – pode favorecer o desenvolvimento subjetivo do ponto de vista das relações afetivas. Numa visão inspirada por Winnicott, é indispensável considerar a importância de todas as agências de socialização nos diferentes momentos de desenvolvimento da criança como recursos secundários de integração que a cultura pode oferecer ao longo da vida, ou seja, “enquanto apoios/espelhos capazes de potencializar o uso da capacidade de criação simbólica” (Bittencourt, 2002, p.110). Além de ser reconhecida como um lugar de ensino/aprendizagem, a escola ocupa também um lugar central como agente secundário de socialização.

Michel Foucault, com sua fundamental contribuição sobre sujeito, saber e principalmente sobre o poder, aponta como as instituições funcionam como lugares de controle e reprodução de poder. Símbolo do conhecimento relacionado à tradição, a escola exige de seus alunos disciplina baseada na passividade, excluindo a criança de um processo ativo e criativo de conhecimento. O cenário descrito desperta no pesquisador deste campo inúmeras reflexões: Como, historicamente, a escola chega ao lugar em que se encontra hoje e com que

práticas nos deparamos dentro dela? Qual a função da escola contemporânea? Que tipo de conhecimento/saber é privilegiado no contexto escolar? Além destas questões, levando em consideração a noção *positiva* que Foucault confere ao Poder (Caliman, 2001), vê-se a importância deste como um sistema de forças que criam realidade, desejos, corpos, sujeitos (1977, 1999). Nessa perspectiva encontra-se novamente a escola enquanto instituição que forma, acima de tudo, sujeitos.

Delimita-se como objetivo geral deste trabalho identificar práticas no campo escolar que rompem o ciclo vicioso da violência e da exclusão no contexto escolar. Particularmente, pretende-se discorrer sobre as especificidades do sistema escolar enquanto fator diferencial na formação dos sujeitos-alunos, ressaltando e experiência da Folia das Crianças³ como umas das diversas possibilidades de inserção e participação ativa dos alunos no contexto escolar. Em outras palavras, aquilo que, através da cultura, delineia o sentimento de pertencimento à instituição Escola e facilita a instalação do que será chamado de *Ciclo Virtuoso* nas relações sociais destas crianças e jovens, conferindo-lhes um novo lugar em suas vidas a partir da experiência escolar.

Traçado este objetivo, inicia-se a construção de uma dissertação que é também um caminho; através de um relato de experiência, são trazidas trajetórias realizadas por alunos na escola, professores, autores que embasam com suas teorias as práticas explicitadas, memórias, lugares, discursos, palavras. Michel de Certeau, em “A Invenção do Cotidiano – Artes de Fazer”, não só oferece um aporte teórico fundamental para a escolha de métodos na pesquisa de campo e para a inserção do pesquisador, como também traz a contribuição de um olhar sobre as *estratégias* e *táticas*, ou seja, sobre a relação entre os lugares e os não-lugares, realçando procedimentos que, por sua criatividade, subvertem a ordem e o poder.

Desta forma, Certeau, numa postura metodológica que se aproxima de Benjamin e Bakhtin, apresenta a possibilidade de produção do conhecimento a partir de uma abordagem dialógica, em que o ser humano apresenta-se enquanto sujeito tanto no lugar do pesquisador quanto no lugar de campo de pesquisa. Estes lugares, então, não são lugares rígidos, estão repletos de significados próprios e ao

³ Grupo de crianças que encena e traz para a escola a experiência da Folia de Reis, forte expressão cultural no Dona Marta que será cuidadosamente exposta neste trabalho.

mesmo tempo em constante interação com o meio. Por isso, lugares são reconstruídos, adquirem novos sentidos, sujeitos refazem seu trajeto a partir da possibilidade de escolher novos percursos, revelando o processo constante de formação da subjetividade e sua relação criativa com o meio ambiente.

Assim, enfatizando o potencial criativo referente às *táticas*, pretende-se pensar o surgimento da Folia das Crianças como um procedimento que, advindo de crianças excluídas do processo de alfabetização, possibilita a ocupação destas em um novo lugar no sistema instituinte (educacional, social, etc).

Este trabalho busca, então, acompanhar a “Folia de Reis” como acontecimento na comunidade e a integração desta manifestação cultural no espaço escolar. Como os atores sociais da comunidade e da escola participam deste acontecimento? Que mudanças a Folia das Crianças provocou e qual o impacto que continua exercendo sobre os alunos? Qual o seu impacto sobre os professores e o que é construir uma pedagogia pautada na relação com a cultura da comunidade local? Quais são os impasses institucionais? Quais são os resultados disto na dinâmica de desconstrução do fracasso escolar?

O trabalho de campo desenvolvido tem como base a análise dos registros relacionados ao surgimento e acompanhamento da Folia das Crianças desde a época de seu surgimento, o acompanhamento de ensaios da Folia das Crianças durante seis meses e análise do diário de campo produzido neste período, e, finalmente, a realização de entrevistas com alunos fundadores da Folia até hoje integrantes da expressão cultural e com professores que participaram deste processo.

2

(Re)Conhecendo o caminho: Escola, Criança e Psicologia

O primeiro capítulo deste trabalho dedica-se à apresentação do ambiente que, como uma estrada, conduziu à Folia das Crianças. A contextualização deste ambiente, que tem as crianças como protagonistas, se faz necessária e, desta forma, são buscadas abordagens teóricas que analisam o campo escolar e as dinâmicas a ele pertencentes. Neste capítulo, portanto, serão explicitadas as principais funções da escola na sociedade contemporânea, o lugar da criança dentro desta instituição e o papel da psicologia neste ambiente.

2.1

O contexto escolar

A Folia das Crianças, experiência a ser estudada, surgiu num contexto onde se cruzam diversas questões: a instituição escolar num momento histórico e o local específicos. Surge a pergunta: Qual a função da escola pública de ensino fundamental na contemporaneidade? Aqui serão trazidas reflexões acerca do papel da escola na vida das crianças que levam em consideração dois conceitos: conhecimento e tradição. Ainda que de forma simplificada, poderíamos dizer que a principal função da escola seria a de possibilitar às crianças o acesso ao conhecimento adquirido ao longo da história de uma maneira organizada. Essa noção histórica do conhecimento, como algo conquistado a partir da experiência de uma sociedade, relaciona-se ao conceito de tradição e este, portanto, ao de cultura.

Muitas vezes o conceito de conhecimento confunde-se com o conceito de aprendizagem. A aprendizagem é um fenômeno decorrente do processo de desenvolvimento no ser humano e está atrelada ao desenvolvimento biológico e cultural, relacionada à sobrevivência individual e da espécie. As realizações de ordem biológica têm sua origem nas capacidades de movimentar-se no mundo e

percebê-lo através dos órgãos sensoriais, e as relações entre o organismo e o meio provocam constantes modificações no desenvolvimento. A linguagem, que pode ser compreendida não somente como a fala, mas como todas as formas de comunicação – olhar, gestos, ações –, está diretamente relacionada ao desenvolvimento simbólico, que introduz o ser humano na cultura e na tradição. A noção de conhecimento possui um caráter mais abrangente, relacionada às experiências decorrentes do processo de desenvolvimento enquanto a aprendizagem seria uma maneira de organizar o conhecimento sobre o mundo.

Lima (2002) afirma que todo sistema simbólico encontra correspondência em um substrato orgânico e que, no entanto, a efetivação deste sistema é função da vida social e da cultura, ou seja, o desenvolvimento prossegue a partir da interação entre o organismo e o meio. A experiência escolar pode ser entendida como uma experiência cultural, que se insere num processo contínuo de desenvolvimento que teve início antes da entrada da criança numa instituição escolar. A escola, então, pode ser entendida como mais um espaço de socialização e de aprendizagem dentre tantos outros onde o ser humano transita e pelos quais conhece o mundo. A particularidade deste espaço, entretanto, reside no fato de que nele a criança tem a possibilidade de acesso – de forma explícita ou implícita – a determinadas regras de convivência, de participação social, a práticas e conceitos diretamente relacionados à tradição cultural, a saberes valorizados num determinado conjunto social.

Assim, a escola assume a função de facilitar a relação dialética entre as aprendizagens da vida cotidiana, que trazem inerentes a si seus significados, e os conhecimentos por ela oferecidos, cujos significados são encontrados na história das idéias e no complexo processo de desenvolvimento da sociedade. A escola possui, então, a característica principal de transformação das experiências vividas, relacionando-as num contexto social e histórico, vinculado à tradição humana. Simultaneamente, as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas às experiências pessoais, ao processo global de desenvolvimento de cada aluno. Nas palavras de Lima (2002), “cabe sempre ao professor introduzir elementos novos para seus educandos. Ele tem a função social e política de expandir os campos possíveis de conhecimento” (p.8).

Monteiro (2008), em sua tese de doutorado *Convivência e Participação: fios e desafios da educação na contemporaneidade*, enfatiza a importância das

relações intergeracionais – em crise na pós-modernidade – no ambiente escolar: “a educação é o modo dominante por meio do qual as novas gerações são inseridas na tradição. Deste modo, introduzimos as crianças e os jovens no mundo do conhecimento” (p.94). No projeto de educação de crianças e jovens, trazer a tradição significa não esquecer a história que constitui o ser humano.

Existem registros da idéia de educação como transmissão de conhecimento desde o Egito antigo, mas o surgimento das escolas, no sentido em que as entendemos hoje – como uma instituição ligada à educação de crianças e jovens -, acontece por volta do século XV, integrado ao conjunto das transformações sociais, econômicas e culturais indicadoras da emergência do mundo moderno. A estrutura escolar como encontramos hoje tem suas origens na sociedade feudal e está relacionada à idéia de passar um conhecimento a um aprendiz. Temos então a idéia de reprodução de um saber que deve ser passado adiante, ou seja, à exigência da proliferação de um conhecimento. A idéia de escola sempre esteve associada à transmissão, à reprodução de um saber, à instrução de alunos por um professor.

Com o avanço e o acúmulo de experiências, da produção de saberes e da complexidade das sociedades, houve necessidade de serem criadas instâncias de educação, entre elas as escolas, organizadas para a preservação e transferência de conhecimentos às novas gerações, através de mecanismos de intervenção intencional, planejada, estabelecendo metas e objetivos a serem alcançados ao longo de um determinado período (Costa, 2003; Monteiro, 2008).

A escola do século XXI parece que ainda se mantém como uma instituição central na vida da sociedade e das pessoas. Atualmente, a educação é entendida como um direito fundamental que deve ser garantido à criança a partir do seis anos de idade. Portanto, a escola adquire um lugar privilegiado, onde a criança tem a oportunidade de desenvolver suas potencialidades. A Lei 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) assegura, através do Estado, o direito ao ensino fundamental, tendo os pais ou responsável obrigação de matricular seus filhos/pupilos na rede regular de ensino. No artigo 22 da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) encontram-se definidas as finalidades da educação básica, sejam elas: desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Esta primeira finalidade expõe uma

importante questão: o desenvolvimento do educando aqui exposto refere-se a aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e sociais. O artigo 58 do ECA complementa determinando que o processo educacional deve respeitar “os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. A instituição escolar deve respeitar e levar em consideração o processo contínuo de desenvolvimento do sujeito que se iniciou antes de sua entrada na instituição.

No Brasil, a partir da década de 1970, foram formuladas as políticas de universalização da escola, garantindo o acesso irrestrito à educação para as crianças. Schwartzman (2005) aponta que desde a implementação destas políticas educacionais, o Brasil alcançou a quase universalização da escolarização das crianças no ensino fundamental. Isso significa que, atualmente, quase todas as crianças de sete a dez anos estão matriculadas em instituições de ensino. Tal afirmação, porém, ainda não está relacionada à permanência de crianças e jovens no sistema educacional e nem garante a oferta de um ensino condizente com o postulado legislativo. Schwartzman analisa que muitos estudantes não estão no nível/série em que deveriam estar; os jovens entre 15 e 17 anos não estão no ensino médio, como deveriam, mas ainda permanecem no ensino fundamental e há uma quantidade muito grande de adultos ocupando as vagas dos jovens desistentes.

Barbosa (2007) postula que a oferta de uma escola pública e obrigatória para todos, ilustrada pela política de universalização do ensino, marca a herança do projeto iluminista: a crença na mudança da sociedade com a superação das desigualdades e a possibilidade de ascensão social através da escolarização. O objetivo central de tal política gira em torno da igualdade entre as pessoas, o progresso das nações, o desenvolvimento econômico, a justiça social, a difusão dos conhecimentos em defesa da valorização da razão – e do conhecimento escolar – como modo de ser e estar no mundo. Em nosso contexto, esta iniciativa levou à escola pública um grande número de crianças de setores empobrecidos da sociedade que antes não estavam matriculadas em instituições de ensino. Gradativamente, a escola pública, ao invés de espaço de superação das desigualdades, foi se constituindo como o espaço de ensino utilizado maciçamente pelos os setores populares e a eles direcionado. Num movimento paralelo, a

profissão de educador veio sofrendo uma sucessiva desvalorização política, econômica e social.

Silva (2003) afirma que até a década de 60 o principal tema dos estudos relacionados ao sistema escolar brasileiro referia-se à democratização do acesso da população em geral à escola. Foi a partir desta década que começaram a surgir no Brasil estudos teóricos acerca das diferenças de desempenho escolar entre grupos sociais. Silva aponta que, de fato, assim como postulava a ideologia liberalista, a escola tornou-se um dos principais meios de ascensão social e/ou inserção no mercado de trabalho para os grupos sociais menos providos de capitais. Este fato, no entanto, começou a ser questionado e analisado sob um outro prisma no final da década de 60, por pensadores como Athusser, Passeron, Baudelot e Establet.

Assim, a explicação nas diferenças de rendimento situa-se no campo dos embates entre grupos dominantes e dominados no sistema social. O principal ponto de crítica destas teorias apontado por Silva refere-se à atuação da escola em seus diferentes aspectos. “A escola seria o aparelho ideológico predominante, com o papel de legitimar as relações de dominação do sistema de classes” (2003, p.145) assumindo um caráter reprodutor das relações de poder encontradas na sociedade de classes.

No Brasil, os educadores encontravam-se, no início da década de 70, influenciados por estas duas correntes de pensamento, buscando resolver os desafios escolares a partir de uma lógica funcional, construindo padrões de comportamento e de aprendizagem e/ou propunham formas compensatórias. Os críticos designavam esta concepção de educação como tecnicista questionando inclusive o valor da existência do Estado e de instituições reprodutoras desse sistema, como a escola.

A partir da segunda metade da década de 70 destacou-se o fortalecimento da concepção de que o ambiente sócio cultural no qual as crianças crescem e são educadas, mais tarde transformam-se em déficits no ambiente escolar, uma vez que a escola privilegiaria, através de sua visão de mundo e de suas práticas pedagógicas, os valores culturais das classes sociais dominantes. Silva aponta que no final da década de 70

a decadência da hegemonia estruturalista, no campo acadêmico, foi resultado/veio acompanhada de um movimento de resgate do sujeito, de sua ação no mundo e da sua subjetividade. Além disso, aprofundou-se a compreensão a respeito da autonomia relativa da superestrutura (...) (p.148)

Com isso, a escola adquire um reconhecimento não apenas como reprodutoras das relações sociais, mas também como produtora de representações, relações e práticas independente da estrutura social e econômica. Assim, a escola assumiu uma concepção de instituição estruturante/estruturada, marcada pelas relações particulares decorrentes das ações dos grupos sociais que nela se colocavam.

A partir da década de 80, as questões relacionadas à escolarização passaram a ser estudados numa perspectiva intra-escolar – a prática cotidiana entre professores e alunos, o currículo escolar, as relações de poder afirmadas pelos atores escolares, as atividades pedagógicas oferecidas, etc. A princípio, a localização dos problemas de escolarização das classes populares dentro do espaço escolar possibilitou uma ligeira desculpabilização dos alunos e famílias dos setores populares pelo “fracasso” e a escola pode adquirir novamente um papel positivo na possibilidade de transformação social.

No entanto, a ênfase no estudo dos fenômenos intra-escolares, dando uma importância cada vez menor às ações de pais e alunos e a relação da escola com as famílias dos setores populares, desencadeou “o empobrecimento do fenômeno pedagógico, cada vez mais reduzido ao plano da relação de aprendizagem professor/aluno” (Silva, 2003, p.155) e as análises sócio-culturais sofreram uma significativa desvalorização. A preocupação com a melhoria da qualidade da escola valorizou sua função de formar, mais que cidadãos críticos, indivíduos com autonomia cognitiva. A compreensão das desigualdades escolares como responsabilidade exclusiva da instituição escolar contribuiu para a criação de uma série de efeitos perversos. A idéia difundida foi a de que os agentes de ensino (professores, diretores, funcionários) eram os principais responsáveis pela exclusão precoce e pelas inúmeras falhas do sistema público de ensino. A posição social e as condições de trabalho dos profissionais da rede pública de ensino pioravam progressivamente, ao mesmo tempo em que eram culpabilizados pelo “fracasso” do sistema escolar. Ao mesmo tempo em que a escola foi sendo considerada incapaz de cumprir seu papel social, os alunos de classes populares

foram novamente sendo representados como seres incapazes de assimilarem os conhecimentos oferecidos pela escola.

Silva ressalta a necessidade da construção de novas formas de interpretação da instituição escolar, com foco em recortes microestruturais e na microsociologia, relacionada também à crise das explicações generalistas, teleológicas, universalizantes e estruturais-causais, e dando lugar ao estudo dos caminhos singulares e/ou localizados na investigação/intervenção. No Brasil, a partir da influência de setores da Sociologia Educacional Francesa, a década de 90 marcou a “revalorização dos vínculos entre as práticas efetivadas no espaço escolar e suas relações com as práticas afirmadas em outros espaços sociais.” (2003, p.161)

Arroyo (2003) aponta que a escola básica no Brasil se constituiu de maneira muito desorganizada e com um caráter propedêutico, ou seja, preparatório para etapas posteriores da vida. Esta visão está relacionada a uma concepção de infância onde a criança não é enfatizada enquanto sujeito; ela está na escola para ser moldada para um determinado sistema social e desenvolver as capacidades necessárias à sua adaptação. A partir desta concepção, o currículo educacional é definido a partir de pressupostos sobre a necessidade do indivíduo perante a sociedade; os conteúdos das disciplinas são tratados como simples meios para alcançar outros níveis de escolaridade e, tendo somente esta função, tornam-se descartáveis. Muitas vezes são esquecidos, abandonados e perdem valor enquanto um saber cultural, enquanto conhecimento que coloca a criança ou jovem em contato com a tradição e que, portanto, torna-se fundamental para um sujeito de direitos. Assim, Arroyo define o desafio da escola contemporânea como o de oferecer aos jovens e crianças um espaço social adequado às suas necessidades, onde de fato tenham acesso a conhecimentos culturais, artísticos e científicos, além de valores e habilidades a que possam recorrer em qualquer momento de suas vidas.

De acordo com Libâneo (2003), esta escola deveria contemplar pelo menos cinco tarefas fundamentais: 1) Garantir o desenvolvimento de capacidades cognitivas – compromisso com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, “aprender a pensar”, capacidade de fazer relações entre os acontecimentos cotidianos e o conhecimento formal; 2) Promover bases de cultura geral desenvolvimento de habilidades e conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho; 3) Fortalecimento da subjetividade.

Levar em consideração a importância da escola na formação da subjetividade do aluno; 4) Formar para a cidadania através das práticas escolares; 5) Formar para valores éticos, enfocando a formação moral, humanista e humanitária.

Neste mesmo movimento, Hernández (1998) identifica a necessidade de se transgredir determinados valores presentes na escola contemporânea, dentre eles: o domínio disciplinar, tanto na concepção dos valores que perpetua quanto no currículo; o reducionismo “construtivista”, que desconsidera os intercâmbios simbólicos, as construções sociais intermediadas pelo processo de ensino escolar, os valores, as relações de poder e o papel do afeto no desenvolvimento; o caráter preparatório da escola, que atribui o valor do ensino às etapas seguintes da vida escolar, compactuando com a idéia de que a finalidade da infância é preparar para a vida adulta; a desvalorização do professor, substituído por discursos psicológicos, antropológicos ou sociológicos desvinculados ao cotidiano em sala de aula; e, por último, transgredir a idéia de escola como um lugar estático, impossibilitada de um repensar sobre suas práticas e de um diálogo com as transformações sociais. O que Hernández propõe, portanto, refere-se à construção de uma educação escolar que estimula a reflexão, considerando alunos, professores, funcionários e famílias como sujeitos de conhecimento capazes de colaborar com o processo de formação.

Dentre as várias funções da escola de ensino fundamental três serão aqui especialmente destacadas, sendo elas: a) alfabetização, passando conteúdos de conhecimento; b) socialização, valorizando a questão dos hábitos e atitudes nas relações sociais; e c) inserção do sujeito numa estrutura de poder, reconhecendo a possibilidade de mobilidade social do sujeito no sistema político. Observa-se no campo escolar que estas e outras funções atribuídas à escola coexistem, não estão estanques e que, em determinados estudos ou práticas, algumas são valorizadas em detrimento de outras.

2.2

Criança, disciplina e conhecimento

*“Joguei limão pro alto
Aparei com canivete
Em conversa de adulto
Criança não se mete”
(verso da Folia de Reis)*

O verso da Folia de Reis acima traz a idéia popularmente concebida sobre o lugar da criança em nossa sociedade. Idéia esta que se reproduz em diferentes espaços, principalmente na família e na escola. Historiadores como Ariès (1970) e Cunningham (1995) ressaltam o fato de que o estatuto da infância é criado a partir de influências históricas que propiciam uma mudança na concepção de cuidados infantis.

Segundo Cunningham (1995), ao escrever o livro *“A história social da família e da criança”*, Philippe Ariès foi quem inaugurou os debates acerca da história da infância e da criança, que persistem até hoje. O ponto central do livro de Ariès relata que durante a história da civilização houve um aumento na distância entre o comportamento e as atitudes da criança em relação aos adultos. Entretanto, isto já havia sido antecipado por Norbert Elias, em seu livro *“O processo civilizador”* (*“Civilizing Process”*), lançado em 1939 na Suíça, e apenas em 1970 em inglês.

Segundo Elias (1993-1994), o processo civilizador envolve um controle dos instintos, e está intimamente envolvido com as transformações das concepções de criança e da infância. O controle supracitado, porém, era algo difícil de ser implementado na Idade Média, quando conseqüentemente a distância entre os adultos e as crianças, comparada com a atual, era extremamente pequena. Apenas no período Moderno surgiram os livros de boas maneiras que marcam a primeira separação entre o adulto e a criança, livros estes que pretendem ensinar aos adultos como se portar em determinadas situações, ou seja, como controlar seus instintos diferenciando-se, assim, das crianças.

Um dos pontos cruciais do livro de Ariès (1978) é o estudo do surgimento da idéia de que a criança deveria ser educada, concepção esta que tem como berço os séculos XVI e XVII durante a Reforma, na qual houve uma “moralização da sociedade”. Sua conclusão quanto às transformações da infância é de que durante o século XVII surgem na França duas concepções distintas e importantes da infância. A primeira tem sua origem nas famílias, quando os pais começaram a ver com prazer o crescimento de seus filhos, enquanto a segunda concepção está relacionada aos moralistas, fora do âmbito familiar, que destacaram a demasiada fragilidade das crianças e a necessidade de serem resguardadas e protegidas.

A escola define-se, então, como lugar onde, além de protegida, a criança deve aprender a gradativamente tornar-se um adulto adequado a sua realidade. Assim, a instituição escolar é representada como símbolo do conhecimento relacionado à tradição, que exige disciplina e passividade, excluindo a criança de um processo ativo de conhecimento. O modelo escolar da sala de aula foi descrito por Foucault em *Vigiar e Punir* como o paradigma moderno da disciplinarização dos corpos, como lugar privilegiado da realização exaustiva dos exercícios, dos exames, das punições e recompensas. “Enviam-se em primeiro lugar as crianças para a escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecerem tranqüilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena” (KANT, 1996, in: César, 2007 p. 16).

A disciplina-mecanismo é definida por Foucault como um dispositivo cuja função positiva relaciona-se à melhoria do exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz. O autor aponta a relação recíproca entre formação de saber e majoração de poder a partir de um processo circular. Assim, no Séc.XVIII torna-se visível um duplo processo: a arrancada epistemológica a partir de um refinamento das relações de poder; e a multiplicação dos efeitos de poder graças à formação e à acumulação de novos conhecimentos. As disciplinas assumem, então, papel central: hospital, escola, oficinas, tornaram-se, graças a estas, aparelhos tais que qualquer mecanismo de objetivação pudesse funcionar como instrumento de sujeição, e qualquer crescimento de poder possibilita o surgimento de novos lugares de conhecimento.

A função disciplinar almeja, assim, o aumento da utilidade dos indivíduos, o crescimento das habilidades de cada um e a coordenação dessas habilidades, multiplicando suas potências. No começo da Revolução Francesa, o ensino

primário terá como principal finalidade o fortalecimento e desenvolvimento dos corpos infantis preparando a criança para qualquer trabalho mecânico no futuro. As disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis e dóceis.

De maneira geral, pode-se dizer que as disciplinas são “técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas.” (Foucault, p.179). Elas têm o papel preciso de introduzir assimetrias insuperáveis e de excluir reciprocidades. Em primeiro lugar porque a disciplina cria entre os indivíduos um laço privado, que é uma relação de limitações a partir da hierarquização dos indivíduos uns em relação a outros, e, levado aos limites, produz desqualificação e invalidação das diferenças.

A disciplina não é um aparelho nem uma instituição na medida em que funciona como uma rede que as atravessa sem se limitar as suas fronteiras. Ela é constituída por métodos que permitem o controle minucioso do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade. É o diagrama de um poder, que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento da sociedade industrial, capitalista.

A idéia de disciplinarização dos corpos infantis, incorporada no processo de escolarização no decorrer do século XIX permanece até os dias atuais. O uso da chamada, as notas, os horários, a distribuição de alunos em turmas, todos são procedimentos disciplinares que circulam nas instituições escolares. Segundo Enguita Fernandez (1989), a escola, desde o seu surgimento, foi um local que esteve voltado para os interesses daqueles que queriam governar o povo através da disciplina. O povo não precisava mais do que aprender o seu ofício. Para as escolas de massas, o ritual diário era parecido com o de uma fábrica: rapidez e perfeição.

Desta forma, os conhecimentos transmitidos pela escola estão relacionados às verdades por ela produzidas. Verdades sobre maneiras de ser, formas de agir, desempenho de papéis. A criança é entendida como um ser passivo que deve absorver os conhecimentos transmitidos. O desempenho escolar estaria relacionado à capacidade do aluno em se adaptar aos dispositivos disciplinares, aprender e apreender funções, e completamente desvinculado à noção de

criatividade. A criatividade, aliás, aparece enquanto ameaça à estabilidade institucional, marcando as diferenças não pela hierarquia, mas pela autonomia, ressaltando as vicissitudes da criança enquanto agente de conhecimento.

Atualmente, a escola pública continua sendo um grande panóptico, com uma vigilância hierárquica onde todos controlam o trabalho, as atitudes dos outros e as próprias. Aí são criadas verdades, valores de certo e de errado que devem ser transmitidos e seguidos, ajustando e classificando os alunos em bons ou ruins. Com este procedimento, os alunos vão construindo a sua subjetividade e levando para fora dos muros escolares e muitas vezes para o futuro alguns rótulos que a escola lhes atribui. Assim, ocorre a institucionalização invisível apontada por Moysés (2001) que produz marcas que permanecem coladas aos corpos infantis.

Por outro lado, Certeau (2004) defende que as microrresistências são formas encontradas pelos “homens ordinários” para desviar o que vem de fora. Os homens ordinários, para Certeau, são homens comuns que não estão incluídos na cultura dominante. As regras escolares podem ser entendidas como estratégias que contribuem para a permanência da estrutura de poder em vigência.

As estratégias são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder, (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. (Certeau, 2004, p.102)

Os movimentos feitos pelos homens ordinários acontecem em um espaço que também é definido pela distribuição de poder. Lançando mão da criatividade, as táticas surgem como expressão dos excluídos.

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez do movimento que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, etc. (Certeau, 2004, p.102)

Os alunos que tentam burlar as normas do sistema escolar estão fazendo também um movimento de sobrevivência a ele. O riso, o deboche, o silêncio e a cumplicidade são formas de dizer não ao que é imposto e de expressar seu pensamento para além do que lhe é imposto.

Nesse jogo de embates, o próprio aluno acaba se cansando do sistema escolar, pois é freqüentemente mal visto pelos professores, tira notas muito baixas, e com isso vai aumentando o número de repetência e de evasão das escolas. Percebe-se a criação de um novo ciclo vicioso, onde a exclusão é produzida e reproduzida.

2.3

A parceria ONG/escola e a inserção do psicólogo na escola

O Núcleo de Estudo e Pesquisa Professor Alvaro Aguiar – NEPAG – é uma organização não governamental fundada em 29 de abril de 1992. Nasceu a partir de um trabalho, iniciado em 1979, por profissionais das áreas da Saúde e Educação, atendendo prioritariamente a crianças e jovens de setores populares internados em hospitais do Rio de Janeiro. O trabalho desse grupo, desenvolvido desde o início de forma voluntária, teve como referência, durante 15 anos, o Serviço de Puericultura e Pediatria da Policlínica de Botafogo, campus avançado do curso de Especialização em Pediatria da PUC-RJ.

Em 1995, a partir de pesquisa sobre o jovem e sua relação com o corpo, a equipe de psicólogos do Nepag iniciou sua entrada no ambiente escolar. Duas escolas foram selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa: a Escola M. e a Escola G.⁴, respectivamente reconhecidas como a pior e a melhor escola da região pela Coordenadoria Regional de Educação da respectiva área. Ao final da pesquisa, ambas as escolas convidaram a equipe a continuar realizando um trabalho com seus alunos e, a partir de então, o campo prioritário de ação do NEPAG passou a ser a área educacional concentrando-se na Escola M.

Inicialmente o foco de trabalho era o aluno, apesar da escola, seus dirigentes e funcionários, educadores de uma forma geral, sempre terem feito parte das ações do Nepag. Nas primeiras intervenções, a equipe de psicólogos trabalhava com grupos formados por aproximadamente 10 jovens com idade entre 15 e 18 anos com temas relacionados à sexualidade, às relações com o corpo, à

⁴ Nomes fictícios

profissionalização, etc. Nesta época, entre 1995 e 1999, eram realizados também grupos de professores onde eram discutidas questões relacionadas à tarefa de educar e um psicólogo participava de reuniões de professores, onde surgiam conflitos e demandas de intervenção, geralmente relacionadas aos alunos de turmas mais adiantadas e que traziam questionamentos e mais conflitos contra/para o cotidiano escolar.

A partir de 2000, a escola foi tendo sua clientela modificada; aos poucos, começou a atender apenas o primeiro segmento do ensino fundamental e com isso a demanda de atendimento também foi se transformando. Além disso, a entrada de psicólogos na escola fez com que a equipe docente procurasse ajuda para os chamados alunos e turmas “problema”; alunos que não conseguiam aprender, alunos agressivos, desinteressados. Diante desse quadro de individualização dos problemas identificando no aluno a responsabilidade por eles, foi possível perceber o processo de medicalização no ambiente escolar como apontado por Abreu (2006), marcando a demanda que delega ao outro a possibilidade de cura a partir de cuidado e controle.

É importante descrever a maneira específica de relacionar-se que esta escola e esta ONG estabeleceram. Cada vez mais aumentava na escola o número de alunos em turmas chamadas progressão ou aceleração, com alunos com defasagem entre idade e série escolar. Nesta época, a partir do ano de 2000, a equipe do Nepag passou a ter como foco de trabalho estas turmas, participando também das reuniões de professores, das reuniões com pais e responsáveis, de recreios, aulas, festas comemorativas, ou seja, do cotidiano escolar de forma geral. Com os alunos das turmas de aceleração, foram iniciados grupos de reflexão, onde eram trabalhadas questões relativas à escola, à família, à violência, à aprendizagem, etc. Nestes grupos percebemos que ampliando as formas de expressão dos alunos, ou seja, utilizando outros recursos além da linguagem verbal, também ampliávamos a possibilidade deles se expressarem. Uma arte-educadora foi designada para trabalhar junto à equipe de psicólogos nas oficinas e tais grupos aconteciam dentro do horário de aula, como se fizessem parte da grade de aulas da escola.

Com os professores, as mesmas questões eram trabalhadas e a reflexão sobre o fazer profissional especialmente estimulada. O que fazer com a violência que se apresentava na escola? Como trabalhar com os alunos? Como lidar com as

diferenças de rendimento dentro de uma mesma turma? Como entender e o que fazer frente à indisciplina das crianças dentro da escola?

O objetivo do trabalho com professores e alunos era não o de responder à demanda de atendimento feita pela escola, colaborando para o processo de medicalização, mas o de criar espaços que contribuíssem para uma análise sobre a forma como o funcionamento e a estrutura da instituição escolar contribuíam para a produção de adoecimento e fracassos no processo de escolarização.

Desde o século XIX muitas mudanças ocorreram no que diz respeito à inserção do psicólogo no campo escolar e encontramos uma extensa bibliografia sobre sua prática profissional (Patto, 1996, 2000; Machado, 2003). Os estudos registram críticas referentes à forma como o psicólogo atua, restringindo sua ação aos problemas, às queixas, às demandas de transformar algo que não anda bem. As queixas dos educadores multiplicam-se e giram em torno dos déficits de aprendizagem, da indisciplina dos alunos, da falta de participação das famílias, da desmotivação para a realização do trabalho, formando um discurso de culpabilização e criando o campo da medicalização da queixa escolar (Abreu, 2006; Machado, 1997). Violência na escola, agressividade, desentendimentos no corpo docente, desrespeito às normas. Frente ao campo escolar, o psicólogo encontra um cenário pleno de possibilidades de intervenção: avaliações, diagnósticos, encaminhamentos, etc.

Adriana Marcondes Machado⁵ aponta que, ao psicólogo na escola, existem três opções: vestir a ‘roupagem’ do diagnóstico; ignorar a demanda feita para diagnóstico; ou então reconhecer/buscar outros modos de lidar com a demanda, o que exige criatividade. São novos modos de agir relacionados às necessidades específicas de cada instituição, de cada aluno, invenções relacionadas ao fazer, às diferentes práticas encontradas e criadas em um espaço institucional.

Adriana Marcondes aponta a criatividade como saída para um fazer profissional afastado do discurso ‘psi’ autoritário, que reproduz relações de poder-

⁵ Em palestra proferida no I Encontro contra o Processo de Medicalização da Educação promovido pelo CRP-RJ no dia 03 de Junho de 2008 no Centro Integrado de Atendimento ao Deficiente - CIAD – Rio de Janeiro.

saber e levam para a instituição escolar soluções pré-definidas quando existem problemas diversificados do cotidiano.

Patto (2000), Moysés (2001) e Fernandes (2007), indicam a entrada da Psicologia no campo escolar a partir da busca de cientificidade da Pedagogia. No contexto do século XIX, onde a burguesia nascente primava pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, a Psicologia Diferencial fortaleceu-se. A ideologia do dom divulgava que o sucesso ou fracasso de cada um iria depender das características de cada indivíduo. A partir da construção de instrumentos para aferir a capacidade dos alunos a Psicologia satisfaz a necessidade de explicar as diferenças de rendimento dos alunos e o acesso desigual destes aos graus escolares mais elevados, contribuindo para a naturalização do desempenho escolar como uma característica individual e fortalecendo a prática profissional baseada no diagnóstico.

No início do século XX, a explicação da dificuldade de aprendizagem escolar foi articulada em duas vertentes. A primeira baseava-se nas ciências biológicas e na medicina com pressupostos racistas e elitistas, relacionados à ideologia do dom. A segunda referia-se a uma nova contribuição da Psicologia e da Pedagogia da passagem do século chamando atenção para a influência ambiental sobre desenvolvimento do sujeito (Patto, 1996).

A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como criança problema (p. 43).

Silva (2003) aponta que a ideologia da deficiência cultural, marcada pelas determinações econômicas e culturais, foi a predominante em todo século XX, onde a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar seria atribuída às desigualdades sociais. Os alunos de classes menos favorecidas, por viverem num ambiente pouco estimulante, estariam numa situação de desvantagem com relação aos de classes privilegiadas e, portanto, desde o início de suas vidas sendo privados de uma vivência rica para o seu desenvolvimento. Aqui, o fracasso na escola de crianças de camadas populares é atribuído a deficiências culturais e lingüísticas, não ferindo o princípio democrático liberal de igualdade de

oportunidades. Neste contexto, a Psicologia contribui para a área da educação na formulação dos programas educacionais compensatórios. Num primeiro momento, tais programas se apresentam como programas educacionais preventivos, visando compensar estas deficiências. A educação pré-escolar cujo objetivo é adaptar a criança a um determinado contexto, treiná-la para que saiba reagir de forma adequada aos estímulos oferecidos dentro da escola, pode ser entendida como um exemplo.

A partir da segunda metade do século XX as terminologias que explicavam o baixo desempenho escolar de alunos, principalmente de alunos das camadas sociais populares, foram sendo modificadas. O que era chamado de deficiência passou a ser entendido como diferença, termo introduzido pelo sociólogo Basil Bernstein (1979) ao considerar os contrastes entre códigos lingüísticos das diferentes classes sociais. A visão das ciências sociais e antropológicas lançou um olhar crítico sobre a noção de superioridade cultural, denunciando o etnocentrismo, valorizando as diferenças existentes entre culturas e pondo em questão a eficácia da educação compensatória e da prevenção. No entanto, a mudança da terminologia em alguns casos não acarretou diferenças na prática. Segundo Magda Soares (1997), a compreensão da existência de diferenças entre as culturas não punha em questão as relações de poder estabelecidas e exemplificadas através da valorização de um determinado código, utilizado pela escola, em detrimento de outros, inclusive o dos alunos. Neste contexto o psicólogo teria pouco a fazer além de diagnosticar tais diferenças e procurar formas de fazer com que o aluno se adaptasse à cultura, à linguagem, aos códigos privilegiados pela escola.

Segundo Silva (2003), a partir da década de 60 surgiu uma corrente de pensamento que possibilitou a formulação do paradigma conflitualista, fazendo uma enorme crítica sobre a escola, seus valores, suas práticas e as relações que aí ocorrem. Com o foco nas determinações intra-escolares, os problemas relacionados ao rendimento passaram a não estar mais centrados na criança, em sua família ou classe social, e começaram a ser encarados como uma falta de adaptação da escola com relação ao aluno. Na década de 70, com a contribuição de autores como Althusser (1970), Bourdieu & Passeron (1982), houve a possibilidade de se pensar na escola como uma instituição que exerce a

dominação cultural. Patto (1990) aponta a simplificação do uso do conceito de dominação para designar basicamente o desencontro de duas culturas, através da imposição da cultura de uma maioria a grupos minoritários.

Silva (2003) sugere que a análise institucional e a abordagem sócio-histórica também provocaram determinada culpabilização da escola, dos professores e da sociedade pelo baixo desempenho de alunos de camadas populares. De fato, a culpabilização acontece quando o diagnóstico é feito, identificando os problemas de desempenho prioritariamente nas relações de poder das instituições escolares.

A consequência lógica dessa posição materializou-se na afirmação da perversidade *estrutural* da estrutura escolar existente, que se associou a uma visão homogeneizadora das relações entre os grupos sociais populares e as unidades escolares e limitou as possibilidades de uma análise mais rica da diversidade de práticas efetivadas no cotidiano escolar. (p.151)

O psicólogo, quando reduz seu olhar ou sua inserção a um único aspecto, o diagnóstico de problemas, empobrece também suas possibilidades de atuação e colaboração para o cotidiano escolar. A proposta de uma abordagem criativa do profissional psi nas escolas diferencia-se desta abordagem normativa, homogeneizadora, privilegiando a compreensão dos diversos fatores que influenciam direta ou indiretamente o cotidiano escolar como fundamento das práticas. Quais as necessidades desta escola, dos alunos, famílias, professores, funcionários, etc. no atual contexto histórico e social?

Os conhecimentos trazidos pelas diversas correntes de pensamento, pelas diferentes linhas teóricas, pelas diferentes abordagens no campo educacional, são de extrema importância para reconhecer também a multiplicidade do campo escolar em seu funcionamento, sua dinâmica, suas práticas e seus resultados. No entanto, talvez a adequação do profissional ao campo escolar dependa menos de seu referencial teórico que de sua práxis, ou seja, da maneira como articula seus saberes aos acontecimentos e necessidades do campo de trabalho.

3

Da agressividade destrutiva à produção cultural: uma visão Winnicottiana

Uma turma de alunos está na escola. São 38 crianças e jovens com idade entre 10 e 18 anos ainda não alfabetizados. A sala de aula, isolada no terceiro e último andar, é quente, principalmente nos dias de verão; as mesas, cadeiras e paredes estão sujas e pichadas. O burburinho dos alunos que estão no recreio invade a sala, mistura-se ao zumbido do ventilador e às conversas; mal se escuta o que o também jovem professor diz, a não ser quando grita, fazendo com que seu rosto enrubesça provocando risinhos, comentários e mais agitação. O grupo de alunos é conhecido na escola como uma turma de marginais: relacionam-se agressivamente entre si, com professores e outros profissionais; atuam impulsivamente movidos a raivas, medos, sentimentos de fracasso e desesperança; não se submetem às normas e disciplinas; demonstram atitudes desafiadoras e, assim, denunciam os pontos de frágeis da instituição escolar.

Esta cena, que descreve fatos presenciados em uma escola, pode ser encontrada em diversos outros ambientes educacionais; a violência expressa em cada linha nos leva à imagem de um ciclo vicioso onde a agressividade destrutiva ganha espaço, renovando a violência presente no cotidiano de cada uma das personagens e, aparentemente, minando possíveis estratégias de saída deste ciclo. O abandono do espaço escolar, muitas vezes, surge como única saída possível, mas permanece como violenta marca de exclusão.

Charlot (1995) classifica o conceito de violência escolar em três níveis, sendo eles: a) violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; b) incivilidades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; c) violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a prender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; as violências das relações de poder entre os professores e os alunos.

O ciclo vicioso aqui apresentado caracteriza-se pela circularidade de um processo marcado pela violência em diversos níveis. Dentro da escola, este ciclo envolve a estigmatização de alunos, provocando invisibilidade dos sujeitos e imobilidade de posições hierárquicas. A violência dos ambientes escolares está estampada na falta de cuidado com o ambiente físico, no desestímulo de professores, nas atitudes agressivas e não contidas dos alunos, na perpetuação de histórias de fracasso e abandono escolar. O ciclo de violência mantém a escola num lugar estático, impossibilitando-a de um repensar sobre suas práticas e de um diálogo com as transformações sociais.

Diversos autores (Monteiro, 2008; Freller, 2001; Maia, 2005) buscam repensar a questão da violência, especialmente das atitudes consideradas agressivas de alunos como a única forma de um sujeito, em meio a um contexto não acolhedor, buscar auto-afirmação, escuta, confrontar idéias, certificar-se sobre o que pensam de si e sobre o que pensa o outro em relação a determinados aspectos.

Trata-se de uma forma de “chamar a atenção”, como dizem os professores. São apelos que, de forma clara ou simbólica, são feitos ao outro, para que os alunos se apresentem na intenção de entender a si mesmos, ser entendidos, entender acontecimentos. Com determinadas atitudes demonstram a necessidade de que a escola lhes dê aquilo que em outros espaços, inclusive no familiar, não estão encontrando – acolhimento, confiança, segurança, escuta, reconhecimento, conselho (...) (Monteiro, 2008, p. 128)

Deste cenário surgem duas perguntas que se desdobram em uma terceira: O que fazem estas crianças na escola? O que a escola tem a fazer com essas crianças? É possível, dentro do cenário descrito, onde prevalece o ciclo vicioso da exclusão pela violência, surgir o encontro entre este aluno e o ambiente escolar?

Considerando o desenvolvimento humano como sendo de natureza biológica e cultural, a teoria winnicottiana das provisões ambientais fornece importantes contribuições para pensar sobre as condições em que o ambiente, neste caso a instituição escolar, pode favorecer o desenvolvimento subjetivo do ponto de vista das relações afetivas. Assim, além de ser reconhecida como um lugar de ensino/aprendizagem, a escola ocupa também um lugar central como agente secundário de socialização.

Winnicott trabalhou com crianças e pensou sobre seu desenvolvimento a partir de estudos sobre a clínica em psicanálise e pediatria. Em sua escrita, é

evidente a ênfase sobre a prática, articulada a conhecimentos teóricos, reflexões, concordâncias e discordâncias, muitas vezes fazendo uso de uma linguagem coloquial. Como sugere Luz (2007), a relação entre a maneira de pensar e a forma de Winnicott escrever são importantes aspectos de sua obra. O aporte teórico que nos fornece não só é descrito, mas também experimentado: está na linguagem; no significado e na forma daquilo que escreve. O contexto é importantíssimo e o leitor é convidado a fazer sua interpretação e o fazer profissional evidencia-se não em postulados teóricos estáticos, mas numa práxis cotidiana, inundada de reflexão.

Quando coloca em redação o corpo de conceituações da psicanálise, Winnicott recusa esse conjunto como um sistema de idéias e como um método de exposição de idéias, ele o submete ao andamento de uma experiência sempre provisória e sempre inacabada. Não há para Winnicott uma doutrina a ser elaborada, um consistente edifício de conceitos a ser deixado como herança, mas uma palavra que se mostra como um dos aspectos da vida. Porque o importante é o jogo: a psicanálise, como disse ele, é apenas uma forma sofisticada de jogo, que apareceu no séc. XX. (Luz, 2007, pp. 30-31)

Assim, utilizar as colaborações de Winnicott compreende, além da leitura de sua obra, a inserção na prática profissional, proporcionando um conhecimento sobre esse campo a partir de suas práticas sociais, as regras dos diversos jogos aí presentes e a contínua reflexão sobre estas experiências. Isto amplia as colaborações deste autor, transcendendo a questão conceitual e trazendo a dimensão ética para o campo de trabalho. A criatividade, aquilo que dá sentido à vida, também possibilita a renovação dos fazeres no campo de trabalho, rompendo com formas estagnadas de atuação.

Agora é feito o convite a percorrer o caminho do ‘ser no mundo’ com o olhar voltado para interações e fenômenos que possibilitam o desenvolvimento do self e o viver criativo ressaltando o papel das interações do gesto espontâneo e da agressividade primária com as provisões ambientais e os limites inerentes à realidade externa. Assim, a teoria de Winnicott será abordada a partir da participação do meio ambiente nos processos de subjetivação ao longo do processo de desenvolvimento.

3.1

A importância das provisões ambientais no desenvolvimento do self

“Isso que chamam de bebê não existe”

(Winnicott, 1952)

O que é um bebê? O que é ser uma pessoa e estar num determinado lugar? A obra de Winnicott nos convida a pensar sobre o ser humano como aquele que, a partir de uma inegável base genética e hereditária, é construído socialmente, em sua relação com o meio. Os primórdios da vida psíquica configuram uma complementaridade entre natureza e cultura como planos que se entrecruzam, criando as condições necessárias ao aparecimento da forma de vida especial que é o sujeito humano.

A originalidade do pensamento winnicottiano consiste na idéia de que o ser humano possui necessidades psíquicas que devem ser supridas no seu processo de amadurecimento, imprescindíveis para as operações de subjetivação. Inicialmente, para que um bebê exista é necessário que haja um ambiente que cuide dele, provendo-o de suas necessidades básicas; os cuidados e o olhar recebidos nesta fase são fundamentais para proporcionar gradativamente ao bebê a sensação de que existe como algo único e diferenciado.

Winnicott (1971, pp. 99-103) resume em alguns pontos as características fundamentais do ambiente facilitador: em primeiro lugar, é essencial a presença de uma *pessoa viva*, que possibilite ao bebê o acesso completo ao seu corpo. Em segundo lugar, a mãe é necessária para apresentar o mundo ao bebê, por meio das técnicas da alimentação e outros cuidados.

Para o autor, este período em que o bebê ainda não se reconhece como pessoa inteira e, portanto, ainda não reconhece aos outros, é essencial para o desenvolvimento do self. A fase do desenvolvimento emocional primitivo é constituída de três processos – integração, personalização e realização. Partindo, portanto, de um estado de desintegração primária tem início um processo de integração que é

ajudado por dois conjuntos de experiências: a técnica pela qual alguém mantém a criança aquecida, segura-a e dá-lhe banho, balança-a e a chama pelo nome, e

também as agudas experiências instintivas que tendem a aglutinar a personalidade a partir de dentro. (Winnicott, 1945, p.224)

Gradativamente, o bebê adquire a possibilidade de desenvolver o “sentimento de estar dentro do próprio corpo” (Winnicott, 1945, p.225) – caracterizando a personalização – e de sentir-se real, reconhecendo a existência de um mundo externo (realização). O bebê apresenta, assim, uma tendência inata à integração ao longo de um processo de amadurecimento que permite o relacionamento primário com a realidade externa e é facilitado pela relação contínua com uma pessoa viva, capaz de suportar os ataques do bebê e apresentar-lhe o mundo. A mãe assume, então, uma importância fundamental:

(...) sendo madura e fisicamente capaz, deve ser a parte que tolhe e compreende, sendo ela, portanto, que produz a situação que, com sorte, pode resultar no primeiro vínculo estabelecido pelo bebê com um objeto externo, um objeto que é externo ao eu do ponto de vista do bebê (...) É tarefa da mãe proteger o seu bebê de complicações que ele ainda não pode entender, dando-lhe continuamente aquele pedacinho simplificado do mundo que ele, através dela, passa a conhecer (...) Somente com base na monotonia pode adicionar riqueza de modo produtivo. (Winnicott, 1945, pp.227-228)

Nesse início de vida, o acolhimento do ambiente aos impulsos do bebê que vão de encontro ao mundo tem papel fundamental. Esses movimentos descontrolados, desgovernados, sem intenção alguma, mas que colocam o bebê de encontro a uma realidade externa, definem o que Winnicott irá denominar agressividade primária, de extrema importância para o gradativo reconhecimento dos limites entre o sujeito e o mundo que o cerca, entre o eu e o não-eu.

3.2

Agressividade primária, sobrevivência do objeto e a instituição de limites

Na visão de Winnicott, a agressividade é uma característica vital ao ser humano, presente desde o momento de seu nascimento e permanecendo ao longo de toda a vida; é considerada fundamental para o desenvolvimento da criatividade, possibilitando ao sujeito a sensação de que “a vida vale a pena ser vivida” (Winnicott, 1975, p.95). Inicialmente, agressividade seria sinônimo de

espontaneidade, significando o movimento que o bebê faz indo de encontro ao mundo; torna-se assim, vitalmente importante e precisa ser manifestada e acolhida para que, de acordo com o desenvolvimento do indivíduo e sua relação com o meio ambiente, possa proporcionar ao sujeito a experiência da criatividade e da produção cultural.

Com base na teoria winnicottiana, pode-se compreender o ambiente enquanto fator fundamental para a canalização da agressividade em possibilidade de reconhecimento de si e do outro e de encontro com o mundo. Em outras palavras, o ambiente, inicialmente a mãe e posteriormente todas as agências de socialização, podem favorecer o desenvolvimento do ponto de vista das relações afetivas funcionando como recursos de integração da personalidade. Nesta perspectiva,

a agressividade precisa ser experimentada no processo de amadurecimento para poder integrar-se na personalidade total, e não transformar-se em violência. Para tanto, precisa que o ambiente a reconheça como fonte de energia, que a aceite, ainda que se opondo, e que sobreviva. (Freller, 2001, p.225)

Isso significa dizer que o bebê, como ser biológico e geneticamente constituído, provoca uma série de impactos no meio em que está inserido; faz movimentos que vão de encontro a ele e, desta forma, a agressão está sempre ligada ao estabelecimento de uma distinção clara entre o que é e o que não é o eu.

Se tentarmos observar o início da agressividade num indivíduo, o que encontraremos é o fato de um movimento infantil. Este principia até antes do nascimento, não só nas evoluções do bebê por nascer, mas também nos movimentos mais bruscos das pernas (...) Uma parte da criança movimenta-se e, ao mover-se, encontra algo.” (Winnicott, 1957, p.263).

A agressividade dos gestos infantis – chutes, pontapés, socos, o próprio sugar e morder o bico do seio da mãe – são expressões do gesto espontâneo, da vida. A receptividade do ambiente com relação a estes gestos permite que deste encontro emergja o caminho do ser no mundo. No entanto, quando a relação com o ambiente não é suficientemente boa, a agressividade adquire um viés destrutivo.

Em suas origens a agressividade é quase sinônimo de atividade: trata-se de uma função parcial. São essas funções parciais que aos poucos organizam-se na criança à medida que esta se torna um pessoa, transformando-se em

agressividade(...) Na medida em que um comportamento é proposital, a agressividade é intencional. (Winnicott, 1950-1955, p.289)

Quando tudo corre bem, o gesto espontâneo do bebê que vai de encontro ao mundo, a partir de seus “impulsos instintivos e de suas idéias predatórias” (Winnicott, 1945, p.227), é acolhido pela mãe, capaz de suportar sua ausência de compaixão (*ruthlessness*). Assim, aquilo que o bebê imagina encontra um correspondente no mundo externo, proporcionando-lhe o sentimento de onipotência, a idéia de que o mundo está sendo por ele criado, e inaugurando um espaço de ilusão.

Vemos surgir, a partir do impulso agressivo, um ato de subjetivação, um ato de ilusão. O mundo/meio está lá no exato momento em que o bebê pensa o estar criando. Assim, o mundo se apresentará ao bebê como um ato de criação seu e, portanto, ele se sentirá capaz de continuar criando, de outras maneiras, este mundo para nele continuar vivendo. (Maia, 2005, p.52)

A experiência de onipotência é, então, necessária ao desenvolvimento do sentimento de confiança no mundo e fundamental para o ser humano durante toda a vida. Winnicott afirma que nas relações objetais primitivas, a fantasia é meio de acesso à realidade e, muitas vezes, a demanda que vai de encontro à realidade é violenta, voraz, potencialmente destrutiva se não for acolhida de modo adequado. Enquanto o objeto permanece apenas subjetivo, ou seja, fruto da onipotência do bebê, a raiva provoca fantasias de destruição conferindo um lugar central à agressividade, adquirindo um viés ameaçador.

De acordo com o amadurecimento do bebê, a mãe suficientemente boa assume a tarefa de desilusioná-lo, apresentando os limites impostos pelo mundo externo num momento em que ele possa suportá-los.

A realidade externa tem freios e pode ser estudada e conhecida, e a verdade é que o impacto total da fantasia pode ser tolerado somente quando a realidade externa é suficientemente levada em conta. O subjetivo é tremendamente valioso, mas é tão alarmante e mágico que não pode ser usufruído, exceto enquanto em paralelo ao objetivo. (...) Frequentemente ouvimos falar das frustrações muitíssimos reais impostas pela realidade externa, mas com muito menos freqüência ouvimos algo sobre o alívio e a satisfação que ela proporciona (Winnicott, 1945, pp.227-228)

Este limite imposto pela realidade externa delimita, também, o mundo interno marcando as diferenças entre um e outro. A capacidade de alguém colocar

o outro fora da área dos fenômenos subjetivos é um processo considerado por Winnicott como, talvez, a coisa mais difícil do desenvolvimento humano, já que implica o reconhecimento de um outro como simultaneamente semelhante e separado do sujeito. O outro pode tornar-se, desta forma, um objeto com novas características que envolvem sua natureza e comportamento, um objeto que, fazendo parte da realidade compartilhada, deixa de ser apenas um feixe de projeções e adquire capacidade própria de resistir aos ataques. Neste momento do desenvolvimento rumo à independência, observa-se a semente de comportamentos fundamentais para o convívio social: reconhecimento do outro, reconhecimento de limites, controle dos impulsos agressivos, etc.

É também nesta etapa do caminho em direção à independência que surge um paradoxo no sentimento de estar no mundo: ao mesmo tempo em que é propiciado um movimento de expansão, onde o desejo do bebê cria a realidade externa, lhe é imposto um limite pela realidade externa. Assim, observa-se a criação de um novo espaço onde fantasia e a realidade externa se relacionam formando uma “terceira parte da vida do ser humano, parte que não pode ser ignorada, e que constitui uma área intermediária de *experimentação*, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa” (1975, p.15, grifo do autor). Este é o que Winnicott denomina espaço transicional: território da criatividade, onde se localiza o brincar e a experiência cultural. A continuação desta capacidade criativa é essencial para o caminho rumo à independência, se renovando continuamente, conferindo valor e significado à vida do sujeito.

3.3

O Espaço de Criação

O homem, como ser criativo, vive com um pé na experiência das necessidades e outro na experiência de liberdade. As necessidades se apresentam no registro biológico e no registro social. A criatividade origina a experiência de liberdade decorrente do gesto fundamental que inicia o devir humano em direção a um sentido sempre em transformação ao longo da vida. Dessa forma, o homem tem como sua obra fundamental o sentido de sua própria existência. (Safra , 2004, p.62)

Como Gilberto Safra nos indica, a criatividade inaugura o ser humano pelo seu modo de existir, por meio do gesto que acontece no espaço intermediário entre eu e outro, transcendendo o ser natural e o ser social. Ela está presente desde os primeiros esboços do psiquismo. Oliveira (2007) afirma que a criatividade é o caminho pelo qual acontecem as propriedades mais incipientes da natureza humana: o *eu* situado simbolicamente num corpo, e o reconhecimento de um mundo como externo a si. A relação recíproca impulsionada pelo organismo, inicialmente indiferenciado, e o ambiente é criada e recriada, O organismo, primariamente indiferenciado, é impulsionado a se relacionar com o ambiente, e nessa relação, se cria e recria, numa contínua realização de si.

Como já visto, três processos que se justapõem são identificados na constituição do sujeito. Num primeiro momento de indiferenciação, o bebê depende totalmente do meio para ter suas necessidades satisfeitas. Com resposta suficientemente boa do ambiente, o bebê é capaz de experimentar uma onipotência absoluta, momento que Winnicott chama de criatividade primária: à medida que surgem necessidades, o ambiente torna o objeto presente e o bebê tem a sensação de que o criou. As gradativas falhas da mãe com relação às fantasias do bebê apresentam a ele os objetos do mundo e vão desestabilizando a experiência de onipotência absoluta. Nesse momento, realidades interna e externa se confundem, estando ligadas e separadas. Essa é a área dos objetos transicionais, espaço de experiência com o mundo, onde bebê transita entre a criatividade primária e o reconhecimento de um limite: o outro como separado do eu.

Oliveira (2007) afirma que essa é a relação que propicia o engajamento criativo no mundo, já que o bebê ao mesmo tempo reconhece o mundo como parte de si e independente de suas fantasias.

O problema da criatividade primária foi discutido como pertencendo à mais tenra infância; mas, para sermos precisos, trata-se de um problema que jamais deixa de ter sentido enquanto o indivíduo estiver vivo. Gradualmente surge uma compreensão intelectual do fato de que a existência do mundo é anterior à do indivíduo, mas o sentimento de que o mundo foi criado pessoalmente não desaparece. (Winnicott, 1990, p.131)

A criatividade relaciona-se com uma inclinação para o mundo, com um sentir-se vivo, presente, em cada experiência vivida. É uma abordagem da vida

como uma realidade a ser (re)descoberta, (re)criada, (re) conhecida. Safra contribui para a explicação deste fenômeno:

O criativo que possibilita aparecer a singularidade de uma pessoa inédita é bastante diferente do que socialmente se considera criativo. A criatividade na perspectiva que estamos trabalhando não está necessariamente relacionada ao fazer artístico, mas sim à ação que possibilita o acontecer e o aparecimento do singular de si mesmo (2004, p.61)

Winnicott (1975) defende em função disto a necessidade de uma afirmação da natureza humana em termos de um triplo enunciado, inserindo entre a realidade interna e a externa uma "terceira parte da vida", que constitui uma área intermediária, de experimentação, lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa de manter as realidades interna e externa separadas ainda que inter-relacionadas . “O lugar da experiência cultural , assim como do brincar, é o espaço transicional” (p.133). O espaço transicional se encontra, diz ainda Winnicott, “na interação entre nada-haver-senão-eu e a existência de objetos e fenômenos fora do controle onipotente” (p.139).

O que é fundamental para a determinação do espaço imaginário existente entre o indivíduo e o meio ambiente, área de experiência, onde ocorre o encontro do real e do irreal, é assim definido por Winnicott :

O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança. Pode ser visto como sagrado para o indivíduo, porque é aí que este experimenta o viver criativo (1975, p.142)

Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas. (1975, p.15)

3.4

A Experiência Cultural

*A cultura é filha do homem e o homem é filho da cultura.
(Safra, 2004, p.45)*

Onde há confiança e fidedignidade, há também um espaço potencial, espaço que pode tornar-se uma área infinita de separação, e o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenchê-la criativamente com o brincar, que, com o tempo, se transforma na fruição da herança cultural. (Winnicott, 1975, p.140)

Buscando responder a seu próprio questionamento sobre a localização da experiência cultural, Winnicott aponta o espaço potencial, existente entre o indivíduo e o meio ambiente, desenvolvido a partir da experiência que conduz ao sentimento de confiança no fator ambiental. Como uma ampliação da idéia dos fenômenos transicionais e da brincadeira, a área da criação se expande no viver criativo e em toda a vida cultural do homem.

Winnicott, no trabalho *A Localização da Experiência Cultural* (1975), procura deixar evidente a ênfase sobre a palavra experiência, sem deter-se à definição do termo cultura. Utilizando a palavra cultura, pretende referir-se a um fundo comum à comunidade; a cultura é algo que diz respeito à tradição herdada, às significações construídas em contextos diferentes, à história das formações sociais. Brandão (1985) apresenta o conceito de cultura como: “uma ordem simbólica que exprime o modo pelo qual homens determinados estabelecem relações determinadas com a natureza e entre si e o modo pelo qual interpretam e representam essas relações” (p.98).

Rego (1998) ressalta o papel fundamental que o outro representa no estabelecimento da relação entre sujeito e cultura e, portanto, no desenvolvimento do psiquismo:

(...) o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural) que indica, delimita e atribui significados à

realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão, pouco a pouco, se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural (p.62).

Assim, a cultura é entendida na dimensão da alteridade, como fazendo parte da experiência presente em todos os momentos da vida do indivíduo. As diferentes linguagens, expressões, hábitos, maneiras de se comportar e agir, enfim, todas as práticas sociais que marcam explícita ou implicitamente a vida em conjunto.

Em paralelo, a ênfase dada por Winnicott ao termo experiência marca esta importante dimensão da cultura como algo continuamente vivido, sentido e apropriado pelo sujeito. Nas palavras de Winnicott, “se esta área for imaginada como parte da organização do ego, teremos aqui uma parte do ego que não é um ego corporal, que não está fundada no padrão de *funcionamento* corporal, mas nas *experiências* corporais.” (1975, p.140 – grifos do autor). Assim, a característica especial desse lugar, onde a brincadeira e a experiência cultural ocupam uma posição, está em que ele depende necessariamente de experiências do viver e não de tendências herdadas.

Instala-se um paradoxo: “em nenhum campo cultural é possível ser original, exceto numa base de tradição.” (Winnicott, 1975 p.138). Na medida em que a cultura é relacionada a uma herança, à tradição de um conjunto social, ela também é compreendida como uma produção da humanidade com a qual o indivíduo necessita interagir. Buscando a originalidade a partir da tradição, o sujeito possibilita a renovação desta e de si mesmo.

“Na acepção winnicottiana, a cultura é facilitadora do crescimento pessoal. Somente quando o indivíduo se expande para a vida cultural, é capaz de encontrar a si mesmo e a sua independência (através do reconhecimento da dependência). A experiência cultural se localiza no interjogo entre a originalidade individual e a aceitação da tradição para, assim, o mundo “ser testemunha” de sua potência criativa e, simultaneamente, “ser ele mesmo”, dado que ele se apropria do mundo que criou.” (Bezerra Jr., 2007, p.52).

Desta forma, o brincar e a experiência cultural são especialmente valorizados uma vez que vinculam o passado, o presente e o futuro, e que ocupam o tempo e o espaço, num contínuo acontecer. O espaço da criação e, portanto, da

experiência cultural, é também o espaço de diálogo entre a tradição e o novo. Safra (2004) acrescenta:

O homem como ser de ação cria, rompe e põe em direção ao futuro a obra que abre o mundo para as gerações vindouras. A obra humana se apresenta na cultura. A cultura é compreendida como mundo em marcha, fruto da ação *criativa* do homem, orientada pelas questões do destino humano, sobre o mundo humano pré-existente ao nascimento de alguém. (Safra, 2007, p.45)

Bezerra (2007) explica que para Winnicott há algo de universal na experiência cultural quando examinada a partir da vivência que os indivíduos têm dela, e este algo diz respeito à estruturação das relações precoces entre o bebê humano e sua mãe, condição de possibilidade para a emergência de um ser apto a viver junto a outros.

A experiência criativa começa no viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira. O lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente e o mesmo pode-se dizer do brincar. O uso deste espaço é determinado pelas experiências de vida que se efetuam nos estádios primitivos da existência do indivíduo. O espaço potencial acontece apenas em relação a um sentimento de confiança por parte do bebê, isto é, confiança relacionada à fidedignidade dos elementos ambientais, a partir da continuidade, com a confiança sendo a prova da fidedignidade que se está introjetando (Winnicott, 1979).

É o espaço de criação onde se localiza a experiência cultural continuamente renovada pelo ser humano no mundo, que possibilita novas formas de (re)conhecer este mundo e os fenômenos nele presentes. O ser humano tem, assim, a possibilidade de ser um sujeito da criatividade ao longo de toda sua vida.

Ao falar sobre a adolescência, Winnicott enfatiza algumas características desta fase como uma parte preciosa da vida no que diz respeito ao pensamento criador. As diversas mudanças ocorridas nesta fase, gerando novos sentimentos, trazem consigo a idéia de um novo viver. No entanto, assim como o bebê, o adolescente precisa receber limites do ambiente; em outras palavras, é responsabilidade do ambiente continuar estável suportando as revoltas e o uso singular que o adolescente pode fazer dele e, ao mesmo tempo, impor limites para que o adolescente tenha a possibilidade de lutar por sua liberdade, reconhecendo a

importância de seus atos de forma responsável criando a possibilidade de descobrir e determinar seu próprio destino. Como nos diz Winnicott,

A sociedade precisa ser abalada pelas aspirações daqueles que não são responsáveis. Se os adultos abdicam, o adolescente torna-se, prematuramente, e por um falso processo, adulto. O conselho à sociedade poderia ser: por amor aos adolescentes, e à sua imaturidade, não lhes permitam crescer e atingir uma falsa maturidade, transmitindo-lhes uma responsabilidade que ainda não é deles, mesmo que possam lutar por ela. (1975, p.198)

Assim, na infância, na adolescência, e ao longo de toda a vida, a função do ambiente continua sendo a de apresentar o mundo externo tornando possível a criatividade e a apropriação dele, assim como promovendo, com sua estabilidade e consistência, a capacidade de construir e fazer reparação, a partir do gesto destrutivo. A continuidade ambiental do meio, a partir de sua fidedignidade e confiabilidade, oferece condições para que o indivíduo viva criativamente.

3.5

A função de espelho: o olhar transformador

Quando olho, sou visto; logo, existo

Winnicott, 1975, p.161

Dentre as funções do ambiente na relação com/para a emergência do ser humano está a função especular. O bebê, inicialmente indiferenciado do meio, vai amadurecendo e adquirindo a capacidade de reconhecer o mundo que está a sua volta, de olhar para o mundo construindo um limite entre eu e não-eu. Winnicott nos sugere que ao olhar em volta, o bebê encontra o rosto da mãe e, “quando tudo corre bem”, o que ele vê neste rosto, neste olhar que recebe de volta, é ele mesmo. Este olhar devolvido influencia diretamente os processos de integração, personalização e realização; assim, o bebê tornar-se-á capaz de existir e de sentir-se real. Como nos aponta Safra (2004),

O ser humano acontece no gesto inaugurante acolhido e hospedado pela comunidade humana. Por meio do gesto originário, o ser humano cria o que está ali para ser criado, transforma o mundo em si mesmo; e ao mesmo tempo em que rompe o já estabelecido. No entanto, cada ser humano necessita, em outro momento, também criar aquilo que não é ele mesmo. A ação humana acontece entre humanos, cria o si mesmo e o que é não-eu. O não-eu dá os limites de si mesmo possibilitando que a pessoa experiencie sua existência entre outros. O Outro, assim posicionado, é o limite de si-mesmo, e ao mesmo tempo, é o espelho que reflete a existência e o reconhecimento de si. (pp.66-67)

Winnicott (1975), em seu trabalho *O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil*, aponta também casos em que há uma falha no olhar da mãe, fazendo com que quando o bebê olhe, não encontre outra coisa senão a mãe, suas angústias e/ou sua rigidez. Ainda assim, aponta a importância da continuidade da função especular, desempenhada pela família ao longo da infância, e a possibilidade do trabalho psicoterapêutico funcionar como um “derivado complexo do rosto que está lá para ser visto” e que, sendo feito suficientemente bem, “o paciente descobrirá seu próprio eu tornando-se capaz de descobrir um modo de existir como si mesmo, relacionar-se aos objetos como si mesmo e ter um eu (self) para o qual retirar-se, para relaxamento.” (p.161).

Carlos Doin (1985) contribui para este tema diferenciando a função especular primária-integradora/não integradora, que ocorre na fase do desenvolvimento emocional primitivo, da secundária reintegradora/desintegradora que permanece ao longo de toda a vida. A função secundária integradora se realiza “por meio de todos os níveis da comunicação humana, nos encontros com outros diferenciados que, reconhecendo e respeitando as características individuais, organizam e refletem uma imagem razoavelmente fiel da pessoa” (Bittencourt, 2002, p.100), permitindo, assim, a continuidade no sentimento de realidade de si mesmo e a confiança no ambiente, conferindo sentido e valor à existência. A função secundária não-integradora, por sua vez, “tende a deixar um saldo crônico de insatisfações e angústias narcísicas de aniquilamento, desvitalização e auto-estima reduzida” (*idem, ibidem*). Como aponta Monteiro (2008),

Na convivência diária, os alunos vão internalizando valores identitários que para muitos representa a percepção negativa sobre si mesmo a partir do outro – o educador. A identidade existe no espelho que se constitui a partir do olhar do outro. (p. 122)

Berger e Luckmann (1976), quando teorizam sobre a construção social da realidade, apontam a sociedade como uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, construída a partir de um processo sempre dialético. Assim, o indivíduo nasce em uma sociedade, mas torna-se membro dela gradativamente, a partir da interiorização das funções sociais dos grupos a que pertence, possibilitando a apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido. Através de um processo ontogenético de socialização, a criança experimenta em sua primeira infância o processo de socialização primária, a partir da relação com sua família e pessoas mais próximas. Assim, as primeiras relações entre a criança e o mundo estão carregadas de emoção e significado. A socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado foi estabelecido na consciência do indivíduo, mas o processo de socialização, a interiorização da sociedade, da identidade e da realidade permanece por toda a vida.

A função de socialização secundária descrita por estes autores caracteriza-se pela interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições, garantindo a aquisição do conhecimento de funções específicas. Diferente da socialização primária, os autores afirmam que a socialização secundária não precisa estar carregada de emoção, mas que a identificação mútua, o reconhecimento de um valor atribuído ao outro, é fundamental em qualquer comunicação entre seres humanos. Aqui, os outros significativos funcionam como mediadores da realidade.

A função especular secundária descrita por Doin e a função de socialização secundária de Berger e Luckmann parecem estar relacionadas, dando a dimensão da necessidade contínua do ser humano em participar da sociedade, ou melhor, da importância de uma provisão contínua do meio ambiente na formação da subjetividade. Com este olhar sobre o caminho do vir a ser no mundo, surge a possibilidade de entender todas as agências de socialização nos diferentes momentos de desenvolvimento da criança e do ser humano como recursos secundários de integração que a cultura pode oferecer ao longo da vida, ou seja, “enquanto apoios/espelhos capazes de potencializar o uso da capacidade de criação simbólica” (Bittencourt, 2002, p.110).

Assim, chegamos a uma resposta à pergunta inicialmente elaborada. A partir da reformulação do olhar da Escola sobre os alunos pode encontrar meios de se apresentar com um ambiente “suficientemente bom”, acolhedor e firme. Alunos, muitas vezes somando em suas histórias pessoais fracassos na experiência

escolar marcando com ela uma relação hostil, podem re-conhecer outras formas de se relacionar com este ambiente.

O aluno, podendo ser re-conhecido enquanto ser-humano, sujeito, “homem (...) juntamente com a soma de suas experiências culturais” (Winnicott, 1975, p.137), marca a possibilidade do encontro onde, criativamente, são inventadas táticas que permitem romper com o ciclo vicioso de exclusão, da agressividade destrutiva, permitindo a formação de um novo ciclo virtuoso de re-conhecimento e de produção cultural.

4

Nos caminhos da Folia

O que são os desvios para os outros, são para mim, os dados que determinam minha rota (Walter Benjamin)

*“(...) Mas quando fala de cultura
Isso ninguém pode negar
Que o povo do Santa Marta
Muita coisa tem pra mostrar
Porque é uma comunidade
Que mantém a sua raiz
Vocês agora tão vendo
A Folia de Reis do mestre Diniz
Mas temos dança, temos rap
Temos o forró do Luiz
Temos grupo de teatro
Que sobrevive como pode
Temos samba, temos chorinho
Temos grupo de pagode
Temos muitos outros talentos
Dentro tudo da comunidade
Espero que esse projeto
Me dê mais oportunidade. Tá bom gente!?”*

(Fragmento da chula apresentada na Cobal Humaitá, 15 de janeiro de 2005)

Na presente pesquisa foi investigado o impacto da Folia das Crianças na vida escolar dos alunos que dela participam através de um relato de experiência. Um desafio apresentado aqui tem o foco na figura do pesquisador que, neste caso, esteve presente enquanto profissional psicólogo em diferentes momentos relacionados ao campo de pesquisa: desde o momento do nascimento da Folia das Crianças, no ano de 2003, passando por diversas apresentações e acompanhando até hoje, direta ou indiretamente os percursos e reformulações do movimento dos alunos. Desta forma, aqui o pesquisador se aproxima do flâneur, figura presente tanto em Benjamin (1991) como em Certeau (1994), que caminha entre a ou na multidão, misturando-se a ela, mas também mantendo e levando consigo um espaço particular. O ângulo de sua visão é único, fazendo dele um sujeito que se

diferencia na multidão e que possui uma maneira também única de se relacionar com ela. O pesquisador é como o flâneur detetive, que busca um relato e um olhar reflexivo sobre aquilo que vê, vivencia, experimenta, sobre aquilo do que faz parte, ou seja, sobre seu campo de investigação. As idéias de imparcialidade e neutralidade do pesquisador não só se perdem como também não fazem sentido nesta pesquisa podendo-se utilizar a contribuição de Bakhtin: “Pensamento sobre o mundo e pensamento no mundo. O pensamento que procura abarcar o mundo, e o pensamento que sente a si mesmo no mundo (como parte deste). O acontecimento no mundo e a participação nele” (Bakhtin, 2003, p.401).

Aqui é privilegiada uma abordagem dialógica, onde sujeitos, pesquisadores e campo de pesquisa estão em contato permanente e ininterrupto, produzindo novas articulações e formas de subjetivação.

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas internas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (Bakhtin, 1974, p.410).

Nas ciências humanas, autores como Bakhtin, Benjamin e Certeau apresentam a possibilidade de produção do conhecimento a partir de uma abordagem dialógica, em que o ser humano, mesmo que no lugar de objeto de estudo, apresenta-se enquanto sujeito que se expressa a partir de sua linguagem: suas palavras, práticas, experiências, vivências.

Nesta dissertação, o pesquisador/psicólogo faz parte do campo e, a partir de suas observações e indagações, busca investigar o significado e o impacto desta expressão cultural dos alunos para aqueles que a produziram. A pesquisa configura-se como a tradução prática da apropriação teórica.

O material utilizado para a realização deste trabalho possui três diferentes origens: em primeiro lugar foi feito um breve levantamento das expressões culturais presentes e características na comunidade Santa Marta, especialmente a Folia de Reis e seu significado. Num segundo momento constitui-se pelo levantamento e análise dos registros relacionados ao surgimento e acompanhamento da Folia das Crianças ao longo dos até então cinco anos de sua existência. Tais documentos são constituídos por: a) um conjunto de registros de reuniões semanais da equipe de psicólogos da ONG, onde estão relatados os acontecimentos, as experiências, reflexões e possíveis questionamentos sobre o trabalho no campo desde o surgimento da Folia das Crianças; b) os relatórios produzidos após cada reunião do grupo da Folia das Crianças no ano de seu surgimento; e c) um diário de campo feito pela pesquisadora a partir do acompanhamento das oficinas da Folia durante seis meses (março a setembro de 2008). Na última fase que constituiu esta pesquisa foram realizados três tipos de entrevista: 1) com 8 jovens participantes da Folia das Crianças; 2) com uma professora de ensino regular que acompanhou os alunos que participaram da Folia; 3) com a professora de artes da ONG. Foram elaborados dois roteiros de entrevista, um para os alunos e outro para os professores, com questões levantadas a partir da análise do diário de campo e do material de registro da ONG para a subsequente análise final.

4.1

A Cultura da Criação e a “Folia de Reis Penitentes do Santa Marta”

“O saber imediatamente transformador em poder que a população do morro carrega, está na cultura da criação e da vida que se contrapõe ao risco da morte e do caos”. (Rocha, 2000)

A partir desta afirmação, Adair Rocha nos leva, de imediato, a pensar sobre as formas de expressão de cultura da população da comunidade Santa Marta, colocando em evidência que a realidade do morro não se restringe à violência, tantas vezes divulgada na mídia e ocupadora do imaginário social. A ocupação do Morro Dona Marta teve início com uma população originariamente vinda do sul de

Minas Gerais e do norte Fluminense alimentando o mercado de trabalho advindo da emergente construção civil no Rio de Janeiro, ao final da década de 40 (Rocha, 2000). A favela sempre foi local de moradores de baixa renda; a experiência da violência, porém, só começou a se instalar ali através do tráfico de drogas, nos anos 70, e desde este período a cultura popular do morro vem resistindo com muita intensidade mobilizando toda a sua comunidade para uma verdadeira cultura da vida. A partir do contato com a comunidade e através de livros, noticiários, filmes e documentários pode-se entrar em contato com a cultura da criação (termo cunhado pelo autor) por ora descrita.

Segundo levantamento realizado por Mendonça (2005), a comunidade Santa Marta abriga em seu interior o Grêmio Recreativo Mocidade Unida do Santa Marta, com uma quadra em que acontecem os ensaios durante todo o ano, além de outros bailes e festividades; o Bloco Carnavalesco Boca do Batata é formado pelos moradores e a Escola de Samba São Clemente, apesar de não localizada no Morro, conta com a presença dos moradores da comunidade. A Sociedade de Educação e Promoção Social Grupo ECO promove uma série de eventos voltados para o lazer, cultura e cidadania: publica o Jornal ECO desde 1978, criou o TV Favela, mantém o Grupo de Teatro “A voz do morro” e o Grupo Cênico Musical. Na área de informática, é responsável pelo Telecentro grupo ECO e pelo Projeto Garagem de Computadores, onde jovens têm oportunidade de aprender a utilizar programas, técnicas de montagem, manutenção e redes de computadores e se qualificar para o trabalho na área. Sua sede é local de referência para a comunidade, onde são realizados cursos, oficinas e seminários. O Grupo ECO é responsável por promover a famosa colônia de férias – tão bem falada pelas crianças da comunidade – que funciona durante 15 dias consecutivos no mês de janeiro de cada ano, desde 1980. Pode-se ainda destacar a ONG Olhares do Morro que trabalha na formação de fotógrafos comunitários, o grupo BASES voltado para educação, cursos, eventos, oficinas de artes, de judô, capoeira, além do time de futebol Santa Marta. A comunidade conta com uma forte Associação de Moradores, uma Biblioteca e diversas creches. Finalmente, pode-se citar a tradicional Folia de Reis Penitentes do Santa Marta que tem por volta de sessenta anos de existência e é única na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

A Folia de Reis é um folguedo de cunho popular religioso e de origem cristã; chegou ao Brasil trazida pelos portugueses ainda no início da colonização do

país e tem suas raízes na Península Ibérica. Tais folguedos podem ter o nome de “Reis” ou “Reisados” que, em geral, traduzem o pensamento de morte e ressurreição. Mário de Andrade (*apud* Cascudo, 1954) classificou a Folia enquanto “dança dramática de conteúdo litúrgico e representação narrativa, constituindo as jornadas e momentos de profecia quando o cortejo pára”. Diz a mitologia que eles representam a perseguição do Rei Herodes que mandou seu exército matar todas as crianças com menos de três anos de idade, numa tentativa de livrar-se do recém nascido menino Jesus, a fim de não possibilitar o reinado deste. Geralmente, a Folia é composta por doze foliões representando os doze apóstolos, além de um bandeirista, três foliões que representam os três Reis Magos, algumas pastoras e os três palhaços. O Mestre da Folia tem ao seu lado o Contra-Mestre que o assessora e também o substitui quando necessário. O Mestre é o líder máximo do grupo, autoridade maior dentro do folguedo, sendo responsável por sua organização e tomada de decisões importantes. Os foliões representam o Bem, os bons, honestos e virtuosos; já os palhaços representam o Mal, a ruindade, a inversão da ordem, aqueles que perseguem, e representam também o exército de Herodes (Conde & Neves, 1981).

Castro (1977) descreve que a partir desta simbologia, os palhaços tiram versos engraçados, picantes, têm parte com o capeta, são irreverentes, usam máscaras assustadoras feitas com peles de cabrito e dentes, fardas coloridas com chitão, fitas e guizos, usam bastões coloridos e recolhem dinheiro para eles mesmos, dançam muito, fazem verdadeiras acrobacias, brincam com a platéia, tiram risos desta. Os palhaços não podem andar na frente da bandeira, por ser esta o símbolo do sagrado, contendo imagens das figuras dos três Reis Magos e do menino Jesus. Onde houver imagens de santo descobertas os palhaços não podem entrar. É o Mestre quem relata, através de canções, todo o nascimento do menino Jesus, sua trajetória, fuga e encontro com os três Reis Magos.

Segundo Conde & Neves (1981), as apresentações da Folia de Reis acontecem durante o período natalino, principalmente nas noites de 25/12 até 20/01 (no Rio de Janeiro, dia de São Sebastião, santo padroeiro desta cidade), passando, é claro, pelo dia 06/01, data festiva de Reis. Este folguedo de origem rural fixou-se de forma definitiva em diversas localidades do Rio, sendo que na favela Santa Marta assimilou características mais urbanas, com uma movimentação maior (do ponto de vista do espetáculo) e mais dinâmica, fazendo menção aos acontecimentos

da metrópole. O ritual é longo, podendo acontecer por toda a noite quando vão de casa em casa abençoando-as. A comunidade, em geral, acompanha tal jornada com muito entusiasmo e alegria, atraindo crianças e adultos. Os moradores das casas que são abençoadas pela Folia fornecem comida e bebida para seus foliões, bem como donativos em dinheiro são depositados na bandeira para a festa do Arremate, que realiza-se após a Semana Santa, findando aí o ciclo natalino.

Mendonça (2005), arte-educadora que participa da Folia das Crianças, descreve a seguinte organização de suas jornadas, ou apresentação, utilizando a “linguagem do asfalto”:

1- Marcha, ou deslocamentos e evoluções pelos becos da favela; 2- Chegada, quando o grupo de foliões chega à casa de moradores para abençoar aquele local, ou quando chega ao lugar onde acontecerá a festa de Reis; 3- Profecia ou anunciação que é a liturgia em forma de cantos ou como falam, as rezas que vão sendo contadas sobre a viagem dos três Reis Magos, as passagens da vida de Cristo, ou ainda, no dia 20/01, passagens da vida de São Sebastião – sendo que este momento de liturgia pode ser bem extenso, levando até duas horas; 4- Brincadeira dos palhaços, que é o lado profano e divertido em que estes dançam e tiram muitos versos às vezes bem irreverentes, improvisando sobre coisas e acontecimentos da realidade atual, com um tom de picardia e como coisa do capeta; 5- Despedida ou término da peregrinação ou jornada. (p.64)

Os foliões do Santa Marta vestem-se com fardas brancas, blusas azuis de cetim, ou brancas com enfeites azuis, usam chapéus de marinheiros brancos com enfeites. Este grupo caracteriza-se pela cor azul que é em todos os folguedos a representação do Bem; sendo que os palhaços caracterizam-se por cores quentes, sobretudo o vermelho, representação do Mal.

4.2

A Folia das Crianças

A inserção como psicóloga numa ONG, cujo projeto é desenvolvido em uma escola pública, trouxe-me a possibilidade de acompanhar de perto – poder-se-ia dizer vivenciar – histórias de superação que, com grande esforço e mobilização, rompem com estigmas e formas naturalizadas de funcionamento institucional. Uma destas histórias, a Folia das Crianças, foi escolhida para ser aqui narrada, convidando à participação numa experiência. Articulada ao

referencial teórico trazido por Certeau e Benjamin, esta participação explícita a possibilidade do encontro entre escola e criança, permitindo a ruptura do ciclo vicioso de exclusão e a formação de um novo ciclo virtuoso de re-conhecimento.

Certeau (1994) nos traz uma importante contribuição para estudar estas questões. Em *A Invenção do Cotidiano*, elabora os conceitos de estratégia e tática:

As estratégias são (...) ações que, graças ao postulado de um lugar de poder, (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. (...) As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez do movimento que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, etc. (...) as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder. (p.102)

Enquanto as estratégias estão relacionadas ao poder, às normas estabelecidas que definem a ocupação de lugares, sejam estes lugares físicos ou sociais, as táticas relacionam-se à ausência de poder e acontecem num lugar que lhe é imposto; seriam o último recurso de que os mais fracos podem dispor para provocar a mobilidade em um sistema de forças.

A história que agora será descrita aconteceu no início do ano de 2003, com um grupo de alunos pertencentes a uma turma de Progressão, caracterizada pela defasagem entre idade e série escolar. A esta turma, especificamente, era atribuída a característica de concentrar alunos marginalizados do processo educativo, analfabetos e analfabetos funcionais, que apresentavam comportamentos de transgressão a todas e quaisquer normas da Escola. Alunos que freqüentavam a escola com bastante irregularidade, envolviam-se em brigas, queixavam-se das “aulas chatas” e “não aprendiam”. Eram os “marginais” da escola que não tinham mais jeito; o futuro já estava marcado no caminho da transgressão.

A preocupação inicial da escola era sobre como conseguir alfabetizar estes alunos. Após alguns anos de fracassos nesta tentativa, a preocupação passou a ser o que fazer com estes alunos dentro da escola. A relação entre os professores e esta turma estava marcada pela disputa de poder. Enquanto professores tentavam impor a “disciplina necessária para ocorrer o processo de aprendizagem”: silêncio, atenção, concentração, respeito aos horários e normas, etc., os alunos também buscavam realizar suas vontades, desafiando as normas estabelecidas

institucionalmente. Neste embate, algumas vezes professores conquistavam a submissão da turma (mas dificilmente poder-se-ia dizer que os alunos participavam das aulas) e, em outras, desistiam da tarefa de aí lecionar.

Neste período, a ONG trabalhava em parceria com a escola desenvolvendo um projeto baseado na idéia de oferecer diferentes oportunidades para a expressão dos sentimentos e experiências das crianças a partir de diferentes formas de linguagem. Conseguindo expressar suas idéias como preferissem e sendo acolhidas em um espaço de reflexão, as crianças poderiam estabelecer um novo contato com os outros, com a escola e com o processo educacional. A proposta era a de transformar o embate aluno *versus* escola em vínculo aluno/escola. Como lugar atrativo e acolhedor, a escola teria a oportunidade de despertar nas crianças o interesse sobre aquilo que tinha a oferecer.

Benjamin (1991) aponta a reflexão como uma possibilidade de apropriação de um incidente, de um acontecimento, transformando-o em vivência. Aqui, a vivência é entendida como experiência privada, dotada de significados próprios, pertencendo à categoria do conhecimento privado, que está em permanente mudança. A escola, tradicionalmente reconhecida como instituição de transmissão do saber, está relacionada às experiências públicas, ao conhecimento obtido através da experiência que se acumula, se prolonga e permanece. Assim, oferecer a alunos desprestigiados um espaço de reflexão na escola, fazendo uso de variadas formas de expressão, significa reconhecer a possibilidade destes alunos utilizarem táticas que aproximem suas vivências, seu conhecimento e experiência privados, ao saber tradicional oferecido pela escola. *“Onde há experiência, no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo”* (p.107).

Assim, uma psicóloga e uma arte-terapeuta, junto a um grupo de 10 a 15 crianças, utilizavam a linguagem artística – teatro, corpo, artes plásticas, música – para tratar temas do cotidiano. A escolha destes temas era feita a partir do pedido dos alunos, às vezes do professor da turma e da observação dos profissionais da ONG. A partir de um relato sobre a “enorme violência física” de um grupo de alunos de uma turma de Progressão, definiu-se trabalhar num grande espaço vazio do auditório com a proposta de realizar alguma atividade relacionada ao corpo. O único material levado para este ambiente foi um CD de música popular brasileira, um samba, buscando facilitar uma aproximação com a Escola de Samba da

comunidade onde moravam. Apesar desta intenção, o que aconteceria ali era imprevisível, pois dependia de como os alunos fariam uso do espaço e do material.

Assim que chegaram ao auditório os alunos se dispersaram, se jogaram no chão, gritavam e corriam pelo espaço, se empurravam e se esbarravam, às vezes de forma provocativa, como numa brincadeira, às vezes expressando agressividade. A sensação era de que um caos se instalara. Uma das alunas, de maneira bastante autoritária, disse que queria ligar o som. Para sua própria surpresa, acostumada com as negativas em resposta às suas exigências, sua demanda foi aceita. A professora de artes propôs que escutassem o CD que havia levado e depois que sambassem. A própria aluna que queria escutar música era muito hábil dançando, enquanto os meninos tentavam e se dispersavam, continuando imersos no aparente caos.

Subitamente um dos alunos sumiu do auditório e logo outros o seguiram. Voltaram com vários instrumentos de percussão que haviam sido doados à ONG e que se encontravam guardados na conhecida sala das psicólogas. Os instrumentos eram: uma zabumba, um contra-surdo, dois atabaques, dois pandeiros, dois caxixís e muitas baquetas. Rapidamente todos os alunos empenharam-se em tocá-los, ou “bater” como costumam referir-se. A princípio tentavam acompanhar o ritmo do samba que tocava no som. *Batiam* os instrumentos, às vezes batiam uns nos outros, e embolavam-se nas cadências e nos corpos, mas tentavam acompanhar o ritmo e pela primeira vez foi possível ter uma imagem deste grupo fora do caos que até há pouco se apresentara.

Neste momento a professora de Artes resolveu perguntar se eles não conheciam algum outro ritmo para tocar, já que o samba parecia difícil e por vezes alguns alunos se mostravam irritados por não conseguir acompanhar. De imediato, o aluno que “sumiu” em busca dos instrumentos respondeu com toda a convicção: “Folia! Folia de Reis!...” e todos concordaram “Isso mesmo... Folia”. Pediu-se, então que eles mostrassem como era a tal Folia.

Durante uns quinze ou vinte minutos, o auditório encheu-se de muita emoção. O grupo dos nove nos apresentava à importante Folia de Reis. Pela primeira vez tivehouve possibilidade de entrar em contato com uma manifestação expressiva coletiva e bem organizada deste grupo. Era a cultura popular da

comunidade Santa Marta que tomava conta do espaço escolar com toda ênfase, significado e necessidade de permanecer por ali.

Simultaneamente tocavam e contavam como era a Folia. O exercício que ali se apresentava não era mero *bater*, nem era um mero falar. A Folia fazia parte da vida de cada um deles e havia todo um saber por trás de cada ação; saber que aqueles alunos queriam passar para nós e para a escola, analfabetos da Folia. Tratava-se de um saber muito valioso para eles e para a comunidade, e eram eles que nos ensinavam, que nos traziam a tradição cultural do lugar onde moravam.

Além das variações das batidas, as meninas mostravam a dança dos palhaços, diziam ter versos, mas pela vergonha não conseguiam falar; contavam das máscaras que assustavam criancinhas, etc. A percussão se desenvolvia com tamanha organização nunca vista naquele grupo dentro da escola. Às vezes perdiam o compasso, trocavam os instrumentos, pendiam entre o caos e a ordem, *batiam* às vezes forte, depois suave, tinham sede de criação e buscavam a uma auto organização.

Aqueles meninos, até então tidos como os marginais da Escola, traziam um novo saber para aquela instituição. Nossos corações acompanhavam com alegria e ansiedade o ritmo dos instrumentos. Foi preciso que os alunos *batessem* forte para deixarem de ser invisíveis ali naquela Escola. Ganharam visibilidade. A percussão ressoava para todo aquele espaço escolar com muita determinação, impondo seu próprio ritmo. Era já hora da saída, as filas formadas por outras turmas se desfaziam com os alunos atraídos pelo som da Folia, tão conhecida e adorada por todos. O grupo organizado pela Folia emergia do caos.

4.3

O impacto da experiência da Folia das Crianças no percurso das crianças e jovens que a produziram

Com o objetivo de entender como e qual impacto a Folia das Crianças causou no percurso das crianças e jovens, foram entrevistadas oito crianças integrantes do folguedo com idade variando de 12 a 19 anos: Mateus 16 anos; Lucas 16 anos; Maria 12 anos; Paulo 19 anos; Tiago 16 anos; Pedro 17 anos; Rui 12 anos; Jonas 12anos; e duas professoras: Alice, 48 anos, 30 anos de trabalho

com educação e desde o ano de 2000 trabalha na Ong em parceria com a escola; e Miriam, 49 anos, professora desde os 19 anos e do município desde 2001. Todos os nomes são fictícios.

As entrevistas com as professoras foram realizadas individualmente enquanto os alunos foram entrevistados em dois grupos de três (Paulo, Tiago, Pedro/ Rui, Jonas e Maria) e um grupo de dois (Mateus e Lucas). Todas as entrevistas duraram por volta de 50 minutos.

Todos os jovens são ex-alunos da Escola M. e completaram o primeiro segmento do ensino fundamental. Paulo, Tiago e Pedro pararam de estudar no decorrer de 2008: na época da entrevista, somente Pedro não estava trabalhando nem estudando e revelou que o que mais gosta de fazer é arte: *arte de arte mesmo, não é de coisa ruim não, coisa boa*, afirma. Paulo já trabalhou em bares, farmácia e também andou *fazendo umas coisas erradas*, segundo suas próprias palavras; decidiu que isto não era para ele e hoje trabalha para a Escola de Samba da comunidade; disse que queria voltar a estudar. Tiago parou de frequentar a escola porque estava trabalhando como estofador num horário e lugar incompatíveis com os estudos; também pretendia voltar a estudar no próximo ano e perguntou, ao final da entrevista, o que precisava fazer para garantir sua matrícula.

Mateus foi o único que na época da realização das entrevistas estava estudando e trabalhando, fazendo apresentações de música e frequentando aulas na Pró-Arte. Lucas segue em seus estudos ainda não se preocupando com o trabalho. Estes cinco alunos fazem parte do grupo que fundou a Folia das Crianças e ainda participam ativamente, uns mais outros menos, do folguedo. Maria, Rui e Jonas são mais jovens mas entraram para a Folia das Crianças logo no início de sua formação. Acompanharam as mudanças, participam ativamente dos ensaios e apresentações e, portanto, também colaboram diretamente para aquilo que a Folia foi e continua sendo até hoje, que será analisado a seguir.

A seguir, apresentamos a análise do material classificado em quatro categorias principais e suas respectivas sub-categorias (anexo 3), seguindo uma discussão teórica intuitiva, considerando o embasamento apresentado nos capítulos iniciais desta dissertação. Muitos relatos feitos pelos entrevistados serão transcritos em longos períodos, considerando a importância de seus conteúdos, e alguns deles, por traduzirem com clareza algumas postulações teóricas, dispensam uma busca demasiada de explicação.

4.3.1

Criança, Professor, Disciplina e Escola

A primeira categoria definida para análise dos dados refere-se às relações estabelecidas dentro da escola, entre as personagens que dela participam, especialmente crianças e educadores. Aqui serão descritas as turmas, os professores, os alunos e as práticas existentes na época anterior e/ou imediatamente após o surgimento da Folia das Crianças. Para isso recorreu-se aos relatos a partir da memória destes personagens sobre eles mesmos, seus hábitos e práticas, ou seja, sobre suas experiências.

a) Histórias de fracasso escolar e de reprodução de fracasso escolar: estigma e violência

A descrição das turmas de progressão, onde teve início a Folia das Crianças, está marcada pelo estigma e é reconhecida por alunos e professores pela agressividade revelada em atos de rebeldia, pelo desrespeito às normas, pela continuidade de atitudes que distanciam alunos e professores. Como constatado em pesquisa da UNESCO (Ireland, 2007), reproduz-se uma prática ambivalente: professores novos em sua atribuição recebem as turmas desprezadas por professores mais antigos.

Miriam: Eu tenho 7 anos de município, eu tenho uma experiência anterior com escola particular, mas eu fiquei um bocado de tempo fora, cuidando de filho e retornei em 2001. E quando eu retornei, eu peguei uma turma de aceleração, que na época ainda existia, que era um grupo de alunos com história de fracasso, de repetições de abandonos, adultos, que hoje é o PEJA, que tinha aluno de 11 a 22 anos, 23 anos. Um grupo pequeno, fui a terceira professora daquela turma, entrei em setembro.

Ent: era a terceira professora do ano? Você quando voltou a trabalhar entrou direto nessa turma, foi pra essa escola?

M: Isso. Fui a terceira professora naquele ano. E quando eu voltei a trabalhar, fui direto praquela escola, eu nunca estive em outra escola do município, sempre trabalhei na M, desde que eu entrei. E em 2002, sim. Em 2002 que eu peguei a primeira turma de progressão e foi nesse momento que eu conheci a Ana que já vinha fazendo um trabalho, eu não sei. Ela fazia o trabalho com outra turma de progressão, que era a turma do Luís. Porque entramos juntos, no mesmo dia, eu e Luís. A progressão é essa turminha, com alunos com o perfil da outra, com fracassos, abandono, histórias de repetência, analfabetismo, mas mais novinhos, entre nove e quinze anos. Mas então eu peguei essa turma, que tinha entre uns 40

alunos que variava a idade de nove a quinze anos. Mas enfim, foi um grupo bastante desafiador.

Geralmente, com menos experiência e sem apoio necessário, desesperam-se em seus afazeres e pouco sabem como agir com os alunos, marcados pelo fracasso. Estes percebem a inexperiência a fragilidade e, algumas vezes, as dificuldades do professor e reproduzem situações agressivas, dando início a um ciclo de violência. A intolerância e o desrespeito ganham espaço e prevalecem no terreno onde a educação deveria se fazer presente.

Miriam: (...) o que acontece hoje, pouca tolerância com adolescente. Muito pouca tolerância com adolescente. E isso acontece em qualquer lugar. Nesse caso, todos foram reunidos ali, né? Todos que já tinham repetido, era uma turma de progressão. Ficaram comigo e com o outro professor, porque eram muitos. E uma vez, no ano anterior que eu peguei essa turma, eu encontrei a professora deles na direção chorando. Ela chamando-os de malucos. A professora anterior, desse mesmo grupo que eu peguei de tarde. Ela chorando, dizendo que não agüentava mais, dizendo que eles eram malucos.

E eles [os alunos] eram considerados irremediavelmente perdidos, né. Casos perdidos. Juntou ali um grupo: alunos sem jeito, sem conserto, tudo marginal, bandido. Eu escutava isso: é bandidão mermo! Você tá gastando seu tempo à toa, daqui a pouco tá morto na boca, tá não sei o que, não sei o que lá.

Alice: Essa escola no caso era naquele período um caos muito grande né? Então as crianças traziam todo aquele contingente de violência pra dentro da escola e simplesmente aquilo tudo era potencializado dentro da escola, não era trabalhado, não era revertido, aquela energia toda numa proposta mais positiva, não tinha isso, era simplesmente a violência, o caos pelo caos e pronto, e ninguém sabia o que fazer. As pessoas meio que arrancando os cabelos ali, a gente estava dentro da escola com várias turmas de progressão, que eram aquelas crianças que não tinham sido alfabetizadas no tempo né, lá os 7, 8, 9 anos de idade, né, crianças já com 10, 11, 12 e às vezes com 14 anos, né, vivendo esse problema de não estarem alfabetizadas, de não conseguirem se adequar àquilo tudo e a violência tomando conta. A gente via essas turmas de progressão como depósitos de violência. A impressão de quando eu entrava dentro daquela sala é q a gente tava abrindo a porta da jaula e eram animais ali soltos sem tratamento nenhum, entendeu?

Paulo: Ela [a professora] já chegou a chorar e tudo, quando a gente trancou ela no banheiro.

Ent.: Vocês trancaram ela no banheiro?

Paulo: A gente já fez muita coisa. (risos)

Ent.: É? Por quê?

Paulo: Ela era um professora chata, medrosa, ela.

Tiago: Ela não gostava do Pedro não.

Ent.: Não?

Tiago: Ela chamava ele de chato.

Pedro: Todos! Todos ela achava chatos. Ela não falava só comigo, ela falava com todo mundo.

Paulo: Ela ficava bolada. Com aquele bicão de papagaio.

Pedro: Mas ela era boa, ela sabia explicar, ela sabia dar aula.

Ent.: Mas vocês aprontavam com ela. Por que vocês aprontavam com ela?

Paulo: Ela era boa, mas também ela era chata pra caramba.

Tiago: Pela maneira como ela tratava nós.

Paulo: Ela queria um tratamento melhor pra ela, mas ela não dava pra gente o que ela queria pra ela. É por isso que ela sofria.

Pedro: Ela chorava mesmo, como ela chorava.

Como pode-se perceber através dos relatos, a violência e agressividade tornam-se a via de comunicação entre alunos e professores. Os conflitos na escola se multiplicam no cotidiano e os alunos percebem e relatam a fragilidade da posição do professor. Incapacitados pelo discurso de que não aprendem, os alunos se reafirmam através da agressividade e adquirem o poder de desestabilizar emocionalmente os professores. As atitudes agressivas das crianças tornam-se características referidas ao espaço escolar, garantindo-lhes visibilidade. Assim como nos relatos anteriores, em todas as entrevistas foi citado o choro de diferentes professores provocado por atitudes de alunos.

Ent.: E por que vocês fizeram ela chorar?

Maria: Ah, sei lá, porque todo mundo queria fazer bagunça! Aí ela chorava, batia no armário, eu ficava querendo rir um pouquinho, não sei, eu me segurava. (...)

Ent.: E aí tudo isso acontecia dentro da sala de aula?

Maria: É, recreio, sala de aula, tudo.

Ent.: Na rua? No morro?

Maria: Lá fora não, só aqui dentro.

Ent.: E por que vocês acham que aqui dentro da escola o pessoal brigava e lá não?

Maria: Sei lá o que eles queriam, arranjar confusão, ter atenção, não sei.

Ent.: E lá fora não precisa disso?

Maria: É... aí um fala: eu vou chamar o meu tio, ele é bandido, vai matar vcs.

Ent.: Mas aí lá fora nada acontecia?

Maria: Nada, nada. Só aqui dentro da escola.

A atitude dos alunos colaborava para um olhar cada vez mais cristalizado sobre suas possibilidades dentro da escola: um total descrédito sobre a possibilidade destas crianças realizarem ações positivas e a crença de que elas eram sempre responsáveis pelo pior que acontecia na escola. Muitas vezes a atitude tomada pela instituição restringia-se em chamar os pais dos alunos, exigindo que tomassem providências quanto ao comportamento e a frequência do aluno na escola.

Nos registros das reuniões da ONG, estão descritos inúmeros casos, a partir de relatos cotidianos de crianças, pais e professores sobre o que acontece quando com a maior parte dos responsáveis que são chamados à escola: *antes mesmo de saber o motivo da chamada, que geralmente é relativa a alguma reclamação sobre o comportamento de alunos, os responsáveis batem nos filhos.* Esta prática também foi revelada nas entrevistas, assim como a opinião das crianças sobre a participação da família na escola:

Rui: Se não ir é couro! Minha mãe bate mesmo. Tem que ir pra escola.

Lucas: As únicas pessoas que acreditavam na gente: Alice, prof. Silvio e prof. Miriam. Silvio se estressava com nós seriamente, cara.

Ent.: Mas se ele se estressava, qual era a diferença para os outros professores?

Lucas: Porque o Silvio soltava o verbo. Os outros não. Os outros chamava geral. Com o Silvio, acontecia alguma coisa ali, ele resolvia ali "mermo". O resto não, o resto era chamar o responsável.

Lucas: eu sinto falta dessa escola aqui.

Ent.: sente falta? Por que?

Lucas: A diretora é boa aqui. Ela tenta resolver primeiro aqui dentro. É melhor assim. Quando a professora falava: vou chamar o responsável aqui! Ela dizia: Precisa não, precisa não, eu converso com ele. Era toda semana. Assim é melhor pra nós porque não tem estresse em casa.

b) A forma como os educadores se aproximam das crianças influencia a maneira como elas se comportam na escola

Muitas vezes, o que alguns educadores não se davam conta é de que suas ações não só estavam sendo observadas pelos alunos como também serviam como parâmetros de comportamento para eles. O caminho para a quebra do ciclo de violência estava também na maneira como se olhava para os alunos, como se falava com eles, como se suportava suas agressões usando argumentos firmes e posturas coerentes com uma teoria educacional respeitosa. Foi relatado que a postura do professor tem influência direta na forma como o aluno se comporta e pode até mesmo definir a permanência ou exclusão do aluno na escola.

Miriam: não tem trabalho fácil quando a gente trabalha com educação, nem que a turma seja toda linda, perfeita, harmoniosa. Você vai ter problemas, porque isso é do ser humano, né. Agora acho que o mais difícil é o adulto. Eu tive muito estresse lá na escola por conta de servente, de maus colegas, que não ficavam com essa turma de jeito nenhum. Se tinha um atrito na hora do recreio entre dois alunos e um era da minha turma, esse era sempre o culpado. Não se ouvia, já vinha o professor tirar satisfação, de igual pra igual, enfiar dedo na cara, ofender! Professor, quando não, servente. Então às vezes você rala pra mostrar pra aquele aluno, consegue convencê-lo que conversando... e bla bla bla e aí vem

o professor, enfia-lhe o dedo na cara e o chama de marginal e diz que vai dar p... nele e só não dá p... nele porque tem o ECA. E aí você fica numa situação, ter que lidar com isso... e ano passado eu tive isso, eu vivi essa realidade, de uma professora, por não gostar de um menino, por picuinha, ofendê-lo e eu tendo que conciliar essa situação, que apagar incêndio.

Lucas: tinha coisa que nem acontecia que ela [a professora] já vinha falar com nós e dava esporro. O Capoeira [professor] não. Da mesma forma que ele respeitava a gente a gente respeitava ele. Ele zoava com nós e nós zuava com ele.

Lucas: ele [professor Luis] tava se estressando comigo. Aí ele me passou pra de tarde. Aí eu rabiscava o mural, aí a professora Miriam perguntava: quem é esse aqui? Quem é esse tal de foguete que rabisca o mural? Aí no dia seguinte eu fui na aula dela.

Ent.: E aí como é que foi?

Lucas: Ela falou logo que ia me esganar (rindo)

Risos

Ent.: E o que você fez?

Lucas: Fiquei rindo, ela tava zoando

(...)

Ent.: Você disse que parou de estudar porque a professora era chata...

Tiago: Lá na outra escola.

Pedro: Pra mim aqui é melhor que lá, pô. Lá o pessoal não valoriza, não sabe falar com os outros não.

Tiago: Tudo ignorante.

(...)

Lucas: Porque ela é boa, sabe explicar.

Paulo: Sabe conversar, sabe brincar.

Pedro: Quando tiver errado, ela vai lá, fala com você, ta errado, mas na boa. Lá [na outra escola] não. Vai falar com você fala que tu ta errado, aí começa a falar mais alto que tu assim, aí tu começa a zoar, pô. Tu fica é...

Ent.: Nervoso?

Pedro:É. Com raiva. Melhor sair mesmo, pra não ter mais nervosismo.

Tiago: Falta de respeito. Teve um tempo que um professor implicou comigo aí eu sumi da escola. Não dá não.

Assim, os alunos reconhecem que quando um professor os trata com respeito, acredita que eles são capazes de aprender e recusam olhar os alunos através das lentes do estigma, um importante passo em direção à educação e à formação está sendo dado. A partir da mudança do olhar do professor sobre o aluno, este também muda seu olhar sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre suas possibilidades de ação no mundo. Gradualmente as atitudes agressivas vão sendo substituídas por ações respeitadas.

Miriam: Eu gosto de trabalhar com os mais velhos, eu acho mais fácil trabalhar com os mais velhos. Embora eu saiba que tem essa questão. Às vezes você fala, eles respondem, sabem ser extremamente grosseiros, falam um monte de coisas que você não quer ouvir. Mas ao mesmo tempo, quando você tem um argumento legal, eles te escutam, te acolhem e aí você faz um amigo. Então, talvez por eu me

identificar com o grupo, talvez porque eu não ache que porque o outro professor achou doido, uma resposta maluca, eu vou achar. Eu acho que é por aí, talvez meu olhar tenha sido diferente, não sei.

Ent.: E com a Miriam, vocês nunca aprontaram?

Pedro: Não! Mas o que eu já aprontei...

Ent.: E porque vocês aprontavam com uma e não com a outra?

Tiago: A Miriam queria ver a gente aprender

R: Era simples de explicar, a professora Miriam tinha horário pra tudo, horário pra brincar, horário pra estudar, zoar. Agora com a Julia não, com a Julia é diferente. Se a gente brincava com ela, ela já começava a querer gritar, não é aquela professora. A Miriam não é só como professora, mas é como mãe.

Tiago: A Miriam ela se preocupa, conversa contigo, a Julia não.

Ent.: Então vocês estão dizendo que a maneira como a pessoa trata vocês também influencia a maneira como vocês tratam as pessoas?

Tiago: É o tratamento que dá pra nós é o que vai receber

Pedro: Tratar com respeito

Ent.: Pedro, você falou que zoava na turma.

Pedro: Claro, zoava, brincava muito, mas só brincadeira. Mas com a Miriam, na hora do dever era dever.

c) Disciplina e respeito

Fazendo parte das ações respeitadas, identificadas pelos alunos e professores, está a disciplina, cujo conceito foi descrito no primeiro capítulo desta dissertação a partir da análise foucaultiana. A palavra disciplina surge espontaneamente nas entrevistas principalmente no relato dos alunos, onde é descrita como uma conquista relacionada à Folia das Crianças, que permite uma nova atitude na escola. É entendida como algo útil não só para a dinâmica escolar, onde ajuda a organizar o cotidiano e facilita o processo de qualquer tipo de aprendizagem, como também fundamental em todos os espaços da vida dos alunos, permitindo a efetuação de relações respeitadas.

Lucas: Pô, na Folia, a primeira coisa é se divertir. Diversão. Também aquele negócio que os professores sempre falam: a disciplina.

Ent.: Disciplina. O que é disciplina?

Lucas: Disciplina é quando o mais velho, o mais velho na colônia, fala pro outro, ó, é assim, respeita.

Mateus: É ter controle, pronto.

Lucas: Respeito aos mais velhos...

Lucas: Diversão... a gente zoa

Ent.: E dá pra zoar e ter disciplina? É ao mesmo tempo?

Mateus: É só zoar com moderação

Risos

Mateus: Cada coisa na sua hora.

Ent: Dá pra zoar com respeito?

Lucas: Contando que respeite o que cada um faz, dá.

Lucas: Na escola, a disciplina vem em primeiro lugar. Respeito, educação. A diversão fica por último.

Tiago: Aprendi muita coisa, mais versos, aprendi com a Alice. Ensinei também. Aprendi muita coisa. Aprendi a ter disciplina.

Ent.: Disciplina? O que é disciplina?

Tiago: Fazer dever, vir pra escola, esperar as coisas.

Ent.: Pra que serve disciplina?

Tiago: Pra você aprender a tocar um instrumento tem que ter disciplina. Pra aprender qualquer coisa tem que ter disciplina.

Miriam: Eu acho que disciplina é fundamental. Na verdade, eu vou modificar essa palavra. Vou trocar disciplina por respeito. A palavra disciplina cabe na palavra respeito. Quando você consegue ter uma relação de respeito, você consegue todo o resto, inclusive a disciplina. Velho isso, mas isso seria entender que o seu direito acaba quando começa o do colega. Que eu falo muito isso: hora de estudar: estudar. Hora de brincar: brincar. Tem que ter esse limites, esse parâmetros. Logicamente que não tão rigoroso, que tem uma hora que você ta falando sobre uma coisa sériíssima [super séria], desculpa o exemplo, aqui, vou acabar com essa entrevista, mas alguém solta um pum fedorento. Aí não tem como. A gente pára tudo, ri, quebra, dá a volta, leva na esportiva e depois retoma. Então isso é importante. Não adianta rigidez. Acho que respeito é a palavra primordial. Com ela vem todo o resto. Gostar do que faz, ter bom humor, jogo de cintura. Isso tudo é importante.

No caminho contrário, quando algo é simplesmente imposto ao aluno, como algumas regras que são apresentadas sem serem explicadas, geralmente é também refutado por este. Os educadores e a escola, quando ignoram, negam ou afastam a realidade em que vivem os alunos, também estão ignorando, negando e afastando seus próprios alunos. O desinteresse do aluno reflete o desrespeito da escola e alimenta o caos e o ciclo vicioso de violência.

Alice: (...) Aquelas regras são tão distantes, né? Aquilo que se passa dentro da escola é tão distante, o conhecimento, o saber é tão distante que não atinge a criança e aquilo vira um grande caos, né? Então pra mim o morro era um espaço caótico né, é um espaço de caos e a escola por outro lado também um espaço de caos. Essa escola no caso era naquele período um caos muito grande né? Então as crianças traziam todo aquele contingente de violência pra dentro da escola e simplesmente aquilo tudo era potencializado dentro da escola, não era trabalhado, não era revertido, aquela energia toda numa proposta mais positiva, não tinha isso, era simplesmente a violência, o caos pelo caos e pronto, e ninguém sabia o que fazer.

Miriam: Mas isso eu vejo também com relação à Sala de Leitura. Eu digo: venham, venham, venham... e tem gente que não vai de jeito nenhum, é o professor não compromissado, ele não ta engajado com a educação. Ele ta ali pra ganhar o dinheiro dele e acabou, ele não quer se comprometer.

Alice: Quer dizer eu acho q ela [a escola] não dá um outro modelo, às vezes sim, mas ou às vezes é um modelo tão distante das crianças, do morro, quer dizer, é

uma coisa estranha quase um célula estranha aquilo tudo, entendeu, a criança não se identifica com a escola, aqueles conhecimentos que são passados pra ela são muito distantes do universo dela, das necessidades dela, então fica um hiato muito grande entre o morro e a escola, não tem essa ponte, uma ligação.

Mais uma vez os relatos indicam que o processo educacional acontece como qualquer outro processo que depende da relação entre duas ou mais pessoas. As crianças passam a respeitar as regras quando estas adquirem sentido em suas vidas dentro e fora da escola, e também quando são respeitados enquanto sujeitos, pessoas que pensam, sentem e têm experiências e interesses diversos. A postura do professor, apesar de não ser a única determinante do desempenho escolar e do comportamento dos alunos, tem peso considerável nas dinâmicas que acontecem na escola. O vínculo afetivo estabelecido e uso de recursos além dos tradicionais *cuspe e giz* facilitam a permanência da criança na escola de forma participativa e a transformando em um espaço interessante.

d) Interesse na Escola

A escola é, então, entendida como mais um espaço da vida das crianças. No entanto, ela pode não só fazer parte como também desempenhar um papel estimulante na vida do aluno, despertando o interesse para os mais diversos assuntos. Na escola, as crianças só se interessam por conteúdos que façam algum sentido para elas. Quanto mais os educadores estiverem atentos ao que acontece fora dos muros escolares, mais próximos estarão de seus alunos. Utilizando recursos diversificados, como por exemplo a mídia, poderão fazer a relação entre o conhecimento oferecido na escola e aquele relacionado à vida de forma mais ampla, criando assim um ambiente mais interessante.

Miriam: Então tem uma série de questões que sinalizam pra esse fracasso. São questões sociais. Então tá. A criança foi pra escola. Aí que tá, Dani, é um olhar meu. Ela foi pra escola com esse peso todo. Eu to falando daquela criança que tem responsabilidade de uma casa, de uma família, que tem que cuidar do irmão, que a mãe é complicada e aí tem o padrasto, que vive mil tipos de violência. Sentar e prestar atenção é um pouquinho complicado, né? Quando a gente vai com a questão do computador, quando a gente usa mídias diferentes ela até vai, ela até se interessa, mas manter aquela constância é difícil, porque ela tem aquela realidade: são 40 alunos dentro de sala de aula, com problemas diversos, idades distintas. A escola até oferece mídias. A gente tem laboratório de informática, a gente tem uma sala de leitura que tem todos os recursos, mas nem todos os professores usam, tem professores que são bastante resistentes ao novo,

mantém aquela postura tradicional, aquela questão do cuspe e giz. É complicado. Eu acho que usar a mídia ajuda bastante, porque você consegue despertar na criança o interesse e aí você tem o retorno muito mais rápido. Esse ano mesmo, com todo o trabalho fragmentado, com todas as interrupções, mesmo assim a gente percebe que as crianças que vão pra lá, elas querem tanto estar na sala de leitura, que elas mudam a postura, elas passam a ficar mais calmas. É um condicionamento? Elas são obrigadas? Não, elas querem! Quando elas querem aprender elas se esforçam. E se do lado da gente, a gente dá também, aí não tem como. Um quer o outro também, a resposta vem.

Lucas: Nós escrevemos cartazes escrevendo: “Alice, muito obrigado pelo que você fez por nós”

Ent.: E o que a Alice fez por vocês?

Lucas: Pô, praticamente ela fez tudo! Se não fosse a Alice, e a professora Miriam, a gente não seria ninguém. Ela foi a única pessoa que confiava em mim. A única professora que fez tudo por mim foi a Miriam. Primeiro por eu ter passado pra quinta série.

Ent.: Você acha que se não fosse por ela você não teria passado?

Lucas: É. Porque ela acreditava em mim. A gente fazia muita bagunça e ela falava. Vamos resolver isso aqui.

Mateus: Ela falava “ vamos ouvir o silêncio”

Ent: Quem falava?

Mateus: A Alice

4.3.2

Educação, cultura popular, criatividade e comunidade.

A segunda categoria de análise integra as questões relacionadas à educação após o surgimento da Folia das Crianças. Procurando evidenciar qual o impacto que esta expressão cultural causou na instituição escolar, os relatos mostram como a Folia começou a fazer parte de um processo educacional criativo, envolvendo a comunidade e sua cultura.

a) Papel da escola na vida das crianças

Considerando os relatos, percebe-se que as experiências vividas na escola passam a adquirir um papel significativo na vida dos alunos. Quando a instituição se apresenta como um espaço que reconhece e acolhe as mais diversas realidades, principalmente as expressões culturais do grupo social de seus alunos, ela também está valorizando o processo pelo qual se dá o conhecimento, ou seja, estar receptivo a conhecer algo novo, diferente.

No relato dos professores, atualmente a escola passou a ter outras funções além daquela relacionada ao conhecimento.

Alice: [trabalhar em educação] É a possibilidade de formar indivíduos, de indivíduos se auto-conhecerem, de se tornarem capazes de se relacionar em sociedade, acho que basicamente é isso, além de claro, todo o lado do saber, da informação, do conhecimento.

Alice: Uma educação que não coloque as pessoas dentro de um formato, que dê uma abertura pra cada um se desenvolver, desenvolver as suas potencialidades, sua individualidade, a sua forma de expressão. Isso tudo tá ligado à educação. Eu, quando garota, recebi uma educação mais tradicional, aquela coisa de adquirir, de receber conhecimentos e pronto, era isso, era o saber, ter contato com conteúdos, saber aquilo, decorar a matéria, então eu achava muito chato. Eu acho que a educação pode ter um outro viés, um viés de transformação, de mudança, de auto-conhecimento também e eu acho que a arte que aplica isso.(...) Eu acho que principalmente a educação deve respeitar a diversidade, as diferenças, não é exatamente colocar todo mundo dentro de uma forma e sair todo mundo igualzinho, como antigamente quando eu era criança os educadores faziam.

Ent.: E qual seria a função da escola hoje?

Miriam: É, isso eu me pergunto, sabe, Dani. Eu me pergunto. Hoje eu acho que é tudo. Hoje acho que a gente faz tudo pra criança. Hoje mesmo eu tive uma experiência, um aluninho de jardim que foi esquecido na escola. A gente tem até que tomar cuidado pra não se envolver demais porque senão a gente vira mãe, irmã, sobrinha, psicóloga... e quando a mãe arruma um pouquinho a cabeça aí começa a criticar. As pessoas precisam ser chamadas de volta e assumir a responsabilidade. Então a gente precisa de apoio de assistente social, de psicóloga quando é um caso mais grave...

Alice: Eu acho que, qual o papel da escola pra essas crianças de baixa renda? Eu acho que principalmente é poder organizar a cabeça e a vida e o cotidiano dessas crianças já que elas vivem, em suas casas, no ambiente onde elas moram, elas vivem um ambiente muito desorganizado. Tem até esse poder paralelo, da marginalidade, do tráfico, que é muito organizado, onde tem bastante lei, regras muito fixas, onde as crianças têm que viver aquilo, mas por outro lado, a vida, o cotidiano delas é muito desorganizado, é sem oportunidades, o problema de saneamento, de espaço pra brincar, onde reside essa história do brincar pra essas crianças, a disciplina, as tarefas, o estudar, a desorganização familiar, principalmente. Em geral a gente encontra as crianças com famílias bastante desestruturadas, com problemas de milhares de filhos ao mesmo tempo, uma mãe tem vários filhos e a saúde não acontece, a educação não acontece, então é uma realidade bastante caótica, e a escola deveria ser um porto, quase que um ancoradouro pra essas crianças poderem se organizar dentro dessa sociedade, poderem crescer, trabalhar, ter suas famílias, se relacionar com o mundo. Acho que a escola tem esse papel. Acho que em tese a escola deveria ter esse papel. A escola pública acaba não tendo, né, em geral, eu acho. A escola pública eu acho que em geral replica esse modelo lá do morro, né. Não sei.

b) O surgimento da Folia e sua contribuição para o espaço escolar

O momento do surgimento da Folia já foi descrito em item anterior. Aqui, no entanto, temos o relato dos professores e alunos sobre suas impressões relacionadas à experiência de participar da Folia dentro da escola e sobre de que forma ela provocou modificações para o espaço escolar. Alunos e professores descrevem como de um espaço caótico, os alunos passaram a se apresentar de forma organizada e respeitosa. Os alunos enfatizam ainda a mudança de seus comportamentos utilizando exatamente as expressões *antes da Folia* e *depois da Folia*. A fala de Alice sobre este tema será aqui apresentada de forma integral.

Alice: As relações eram de agressividade, né, as crianças brigavam, agrediam umas às outras, o professor também entrava nesse clima, o professor não sabia o que fazer e desrespeitava muito as crianças e as crianças ao professor, a educação ali não se dava né, não se processava. Era muito triste, era um desespero aquilo. Eu entrava naquela jaula e muitas vezes até também era muito agredida, apesar de que eu era vista como uma pessoa de fora da escola, que não estava exatamente dentro daquela engrenagem, daquela pseudo-educação, e eu chegava com uma proposta sempre de arte. A arte tem sempre um apelo legal né pras crianças, pra aqueles adolescentes, pré-adolescentes. Era um momento em q eles faziam alguma coisa que gostavam né, por mais que picassem papel, destruíssem toda a sucata ou ate tentassem fazer guerra de argila, mas isso até acho que a gente, eu tentava, eh, modificar esse contexto deles né, esse cenário né, trabalhar a partir daquilo, daquela agressividade. Quer dizer, eu acho q eu consegui mergulhar dentro do caos deles e dentro desse caos tirar coisas por onde que a gente pode começar a organizar alguma coisa, né, e uma dessas coisas que surgiu fortemente, um período aqui que ficou muito em cima da capoeira, que era uma coisa que estava sendo muito vivida ali dentro da escola e que eles também tinham isso forte no morro né, capoeira do morro, capoeira da escola, né, então já existia ali talvez uma ponte, capoeiras, então era uma mesma linguagem, eles ali já se identificavam, tinham um ponto de identificação com aquele absurdo todo dentro da escola. Fora isso, num dado momento, eu trabalhando com a questão musical, que é uma expressão bastante forte deles né. A gente pesquisando ritmos e tal, ouvindo cd, é samba não é samba, eles não sabiam muito bem como é q era o samba, mas tentando com instrumentos de percussão, e eles descobriram e trouxeram a folia. Eu perguntei: que ritmo afinal vocês conhecem? Aí um deles foi até o Lucas, que até hoje pertence a folia né, e ele falou: a gente conhece a folia, a folia de reis. Ai eu perguntei pra eles como que era a folia de reis, apesar de que eu já conhecia inclusive a folia lá do morro, mas eu me fiz assim de, como se eu não conhecesse aquele universo e eles começaram a me mostrar, me mostrar, me mostrar e eu vi que ali era um caminho pra eles se organizarem. Rapidamente eles conseguiram organizar quase que uma orquestra, parecia uma orquestra de percussão, tinha os meninos que ficavam na frente dançando, até uma menina muito problemática dançando e mostrando como é que era a dança dos palhaços, de vez em quando um ou outro falava um versinho. Aí eu perguntava o que era, o que significava e tal, e vi que por ai tinha um chão, um caminho né, e isso era exatamente a realidade lá deles

do morro sendo trazida pra escola, e através disso eles começaram a entrar num processo de alfabetização, através daqueles versinhos. A professora de turma era uma pessoa bastante sensível, uma pessoa que tava envolvida na época, estudando muito Paulo Freire né, essa coisa de aproveitar a realidade, o contexto né, as palavras geradoras, aquela coisa toda, aquela proposta toda do Paulo Freire. Então ela pegou uns versinhos e começou a utilizar esses versinhos como o universo deles lá do morro que poderiam por uma intimidade até afetiva com aquilo tudo, entrar nesse processo de alfabetização. Foi isso que aconteceu, eles começaram a se alfabetizar, claro que muito precariamente, mas começaram, e a folia por outro lado começou a se organizar e eu passei a ser não uma pessoa que comandava a folia mas a pessoa que simplesmente ajudava eles a organizar aquele universo né. Eu não tinha mais aquele papel autoritário como professor em geral tem de dono do saber, de que vai passar conhecimento, autoridade, aquele que tem que ser respeitado assim ou assado, não, eu era quase que uma deles que tinha a possibilidade de ter uma visão do assunto e ajudar eles a organizar, como vamos fazer a máscara, que máscara, de que jeito, precisa de que material? Então eu vou lá fora, vou comprar o material que vocês querem e vou trazer e então vamos fazer a cola que usa assim e tal, e isso foi acontecendo né, trouxemos também uma pessoa de música que também entrou nesse clima, e aí a folia aconteceu, quer dizer, eu tô falando muito assim em passant.

Ent.: E vocês lembram como foi que surgiu a Folia? O que vocês estavam fazendo?

Ambos: foi na aula de artes, com a Alice.

Lucas: ela pediu pra gente escrever, desenhar, conversar sobre alguma coisa que nós aprendemos, assim, que nós sabia. Alguma coisa que nós gosta. Aí eu comecei a falar logo da Folia. Dos versos, da música, do palhaço. Era eu, Mateus, Renato, Pedro, Tiago. Aí ela perguntou se nós conseguíamos fazer isso direto. Aí eu falei: pô, óbvio!

Aí foi quando o professor de capoeira chegou na escola. Aí ele deu aula de capoeira aí depois teve negócio de percussão. Aí a gente começou a pegar o jeito. A gente começou a tocar olodum, samba, folia. Aí é por isso que não tamos hoje aí.

Miriam: Dentro do meu trabalho eu percebi maturidade, compromisso, responsabilidade a questão da união do grupo que já existia, mas ficou ainda mais forte, o grupo ficou mais orgulhoso, eles passaram a se gostar mais, a auto-estima aumentou, criatividade, questão mesmo de produção linguística mesmo, oralidade, leitura. Esses meninos são uns heróis, né Dani? E eu acho que a Folia teve esse impacto da desconstrução do fracasso escolar. Ela me ajudou muito, foi muito importante no meu trabalho. Facilitou minha relação com os alunos. Porque eles tinham interesse em ir.

c) O uso da Folia como “moeda de troca”.

Logo no início, a Folia das crianças acontecia no horário regular da escola fazendo parte das aulas de artes oferecidas pela ONG. Após alguns meses de existência, a Folia foi transferida para horário complementar, assim como as aulas

de capoeira e de música, devido à grande movimentação que causava na escola. As aulas de artes continuaram a acontecer no horário regular, onde eram confeccionados materiais para o folgado mirim: estandartes, máscaras, fantasias. Além disso, outros materiais que uniam a arte e a educação/alfabetização também eram produzidos pelos alunos junto à professora de artes, à psicóloga e à professora da turma, sempre dando prioridade à iniciativa das crianças e jovens. O interesse dos alunos fora despertado e imediatamente a Folia passou a ser utilizada como um estímulo para uma maior participação e compromisso e, como consequência, houve melhora significativa no desempenho e comportamento dos alunos.

Miriam: Eu simplesmente disse pra eles: tudo bem, vocês vão pra Folia, mas para ir pra Folia a gente tem que ter uma postura. A sala era no terceiro andar, não podia descer que nem uns loucos. Então, isso também me auxiliou na questão do comportamento, no interesse de ler, vamos ler, vamos saber, vamos conhecer a Folia, né? Eu lembro que a Ana veio com a história da Folia. Então eu li pra eles, a gente fez uma trabalho. Na época eles ainda estavam analfabetos, então a gente foi identificando palavras-chave... eu sou adepta do Paulo Freire, eu trabalho muito assim.

Rui: Antes da Folia eu era bagunceiro, eu era impossível. Aí, eu comecei a Folia, comecei a estudar. Tirava só nota R, R, R. Depois que eu comecei a Folia eu comecei a fazer chuva de O.

Ent.: E por que você começou a fazer chuva de O?

Rui: Ah, eu falava pros meus amigos, vou fazer alguma coisa de bom. Ficar em casa só brincando?

Ent.: Mas você sabe por que suas notas melhoraram?

Rui: Ah, não sei... também porque eu tinha que me comportar, pra minha mãe deixar eu vim. Se eu aprontasse alguma, ela não ia deixar.

Tiago: Eu passei a vir mais na escola.

Paulo: Ficamos mais dentro da escola que no Morro.

Tiago: antes de ter a Folia nós ficava lá subindo e descendo o Morro. Depois que teve a Folia ficou total vindo à escola.

Ent.: Pra vc não, Pedro?

Pedro: Pra mim eu não vejo diferença alguma.

Ent.: Olha, eu acompanhei vocês e eu realmente não sei se a escola mudou pra você depois da Folia. Eu vejo que pra algumas pessoas fez, mas pra você eu não tenho certeza e agora você ta dizendo que realmente não fez. Mas você faltava pra caramba, né?

Pedro: Pô, faltava muito.

Ent.: E depois você não passou a vir mais? Eu lembro que a gente pegava muito no seu pé, você lembra?

Pedro: (sorri) lembro.

Paulo: Aí ele aparecia um tempinho só e ia embora.

Ent.: e a gente dizia que pra participar a Folia tinha que vir às aulas.

Pedro: Aí eu vinha só pra ter presença e depois ir pra Folia.

Ent.: E Tiago, você também faltava muito, né?

Tiago: (ri) Faltava. Mas depois eu passei a vir mais.

Pedro: Eu faltava mesmo assim porque eu não tinha vontade de vir. Não dava vontade. Não dava vontade nenhuma. Às vezes eu falava, vou pra escola. Aí no meio do caminho eu voltava.

Ent.: Aí você fazia o quê?

Pedro: Ficava pelo Morro mesmo, sem fazer nada

Tiago: Soltando pipa.

d) Escola e Cultura: rigidez x criatividade

O início da Folia na escola enfrentou também suas dificuldades, mas é interessante perceber que para as crianças isso não ficou tão evidente. As dificuldades encontradas e relatadas pelas professoras referem-se a uma postura mais rígida sobre o que pode ser considerado como um trabalho pedagógico. Muitas vezes, a instituição escolar, representada pela direção, corpo docente e funcionários, não consegue perceber, num primeiro olhar, como um trabalho que foge às regras disciplinares estabelecidas pode trazer benefícios aos alunos.

Alice: No início teve um embate. Logo no primeiro dia de aula a coordenadora da escola entrou na sala em que a gente estava trabalhando gritando: que barulho é esse? Que barulho é esse?! Realmente eu tentei explicar que não era barulho, que era percussão, era música, então isso mexeu ali com o cotidiano da escola, no princípio eu tive que fazer um pé firme pra mostrar que algo estava acontecendo, mas eu acho que a partir do momento que eles começaram a ver que aquelas crianças que eles mesmos diziam que não ia dar pra nada, que tava perdido, que eles mesmos começaram a ver que eles estavam se organizando, que estavam produzindo, que estavam fazendo máscaras, estandartes, que tinham uma música própria e tal, foi aí que eu acho que a Folia conquistou a escola. Agora, como que a gente formalizou isso dentro da escola, foi um processo dolorido, muitas vezes. Porque se eu tenho essa filosofia de que a Folia é muito maior que um ensaio e que as pessoas que fazem parte da Folia, pode ser que não estejam ensaiando ali toda semana, mas se tem um menino que vem um dia, se sensibilizou com aquilo, dali a 5 meses e depois resolveu voltar, então ele é da Folia. Mas isso pra escola é muito complicado. Porque a escola quer ter lista de chamada, presença, quer que faça fila, quer que faça coisas, medir resultados. Então a escola tem essa tendência, de organizar tanto, de burocratizar tanto, que aí perde a grandiosidade da própria Folia enquanto movimento. Então não posso bater de frente com a escola, mas por de baixo dos panos eu vou deixando ela acontecer como deve acontecer, não é a gente que tem que dizer como a Folia deve acontecer, é a Folia que vai se fazendo.

Miriam: Eu penso que a direção abraçou a Folia, o resto não. Poxa, as pessoas viram que teve resultado, então por que não querer isso também? Se eu vejo isso eu vou querer isso pro meu grupo, eu vou correr atrás, vou incentivar isso. E eu não vejo isso. Tanto que hoje eu estou na Sala de Leitura e eu montei um Projeto com a Alice, mas qual professor que se interessa? É muito difícil. Hoje quem participa da Folia tem uma monte de alunos que foram da escola. A renovação aconteceu? Mas isso eu vejo também com relação à Sala de Leitura. Eu digo:

venham, venham, venham... e tem gente que não vai de jeito nenhum, é o professor não compromissado, ele não tá engajado com a educação. Ele tá ali pra ganhar o dinheiro dele e acabou, ele não quer se comprometer. Então eu acho que se a pessoa está num ambiente de educação e se você vislumbra possibilidade de uma evolução, você vai ignorar aquilo? Se funcionou, deu certo, o resultado tá lá. Vira e mexe o resultado bate à sua porta! Tá alfabetizado, tá trabalhando, tá na oitava série. Gente! Crianças que não iam de jeito nenhum!

Ent.: E o que vocês acham que as pessoas dessa escola aqui pensam da Folia das Crianças?

Lucas: eu acho que eles acham que a Folia é uma forma de aprendizado. Aqui vai de jardim até a quarta série. Quem sabe lá no futuro a criança não vai ter vontade de fazer aula de música, levar a Folia pra outros lugares, é uma boa aprendizagem.

Ent.: Então vocês acham que a escola acha a Folia importante?

Lucas: Importante não só pra nós, importante pra todos os alunos, pra todo mundo.

e) Re-significação do espaço escolar e do conteúdo disciplinar

A percepção dos alunos de que a Folia é vista como algo positivo está relacionado justamente ao processo pelo qual passaram. A Folia traz consigo a tradição do lugar onde essas crianças moram e, através dos vínculos feitos dentro da escola, cada detalhe da Folia das Crianças passou a ser organizado e nomeado, adquirindo um novo significado. Os diferentes recursos de que faz uso, a música, as artes plásticas, os versos, foram transformados em conteúdo pedagógico e aquilo que a escola oferecia como conhecimento também passou a ter utilidade: aprender passou a fazer sentido.

Alice: Hoje em dia eu não trabalho diretamente com a Folia em sala de aula, só na oficina da Folia mesmo, mas a Folia tá presente, ele serve como pano de fundo nas minhas aulas. A Folia, esse folguedo, ela tem o lado profano e o lado sagrado, o lado do bom e o lado do mau. Então todas essas coisas a gente vai vivendo dentro da sala de aula, eu acho. O palhaço da Folia de Reis, ele é o mal, o que persegue as crianças, ele tá ligado ao Herodes, que perseguiu as criancinhas, que matou. O palhaço é mau, ele tá ligado à violência. E o grande barato das crianças são esses palhaços. É o lado do mau. Mas é o lado do mau que não é aquele mal que a gente liga a televisão e vê filmes de violência, um matando o outro e etc. é uma outra identificação deles, eles estão quase redimensionando esse mal. Esse mal é alegórico, esse mal é engraçado, esse mal é brincalhão, ele pode ser legal. Esse mal não mata mais, esse mal diverte. Então, eu acho que em sala de aula, a gente tem toda uma questão da violência muito presente e então a gente tenta transformar como a Folia transforma esse mal. Agora teve um momento em que as crianças estavam querendo fazer armas e armas e armas. Então vamos usar estas armas. Vamos fazer as armas e transformar e através dessas armas, pesquisar sobre a histórias das armas desde

o homem na pré-história, passando por diversos períodos, as civilizações, o uso das armas em cada momento histórico.

Pedro: Eu tinha uma dificuldade imensa. Foi aí que eu comecei a escrever. Eu não entendia nada. Aí eu fui ser aluno da Miriam e foi aí que eu peguei mais coisa com ela.

Ent.: Então foi a Miriam que alfabetizou vocês.

Paulo: É. Se dependesse da Julia a gente não ia aprender nada.

Tiago: Não é só culpa dela, cara, a gente que não gostava

Pedro: É por isso. Ela até dava uma boa aula, nós que não dava o valor.

Ent.: E como vocês passaram a dar valor?

Tiago: Pô, depois da Miriam, da Alice a gente começou a dar valor, achar importante mesmo.

Ent.: E vocês acham que a Folia teve alguma coisa a ver com isso? Ou não tem nada a ver?

Pedro: Por mim, não tem nada a ver uma coisa com a outra

Tiago: Folia é Folia, a escola é outra.

Ent.: Você também acha, Paulo?

Paulo: Eu acho, mas na Folia você não precisa só saber bater, mas você também precisa saber ler e escrever.

D: É?

Tiago: Também.

Paulo: É. Porque pra você ler e escrever você também tem que saber falar o português. Então pra ser palhaço você tem que saber o português correto.

(O irmão de Paulo, que tem 6 anos, está presente na sala e nessa hora diz que é o palhaço. Atualmente, ele participa da Folia das Crianças).

Tiago: Você precisa saber ler porque ajuda a decorar.

Ent.: E a Miriam usou isso na aula?

Tiago: usava, usava.

Utilizada dentro da sala de aula, a Folia funcionou como um exemplo prático para se trabalhar conteúdos pedagógicos de forma lúdica, além de questões como o reconhecimento das dificuldades, o auto-conhecimento, a percepção do outro, o respeito, a disciplina, a curiosidade e o interesse, dentre tantos outros fundamentais para uma educação focada na formação de cidadãos.

Miriam: Vou te dar um exemplo prático: um palhaço, para falar, ela fala, Epa! E dá um cajado no chão. O que acontece imediatamente? Pára a música, o outro pára de falar pra que ele fale no momento dele. Todos ouvem. Então é isso que a gente coloca na turma. A Folia já faz isso, ludicamente ela faz isso. Então quando você trabalha a questão da Folia e leva ela pra sala, aí usa: peraí, gente, ele tá falando! Não é assim que funciona? Um de cada vez. Automaticamente a coisa flui, porque ele já sabe isso lá embaixo [nos ensaios da Folia]. Epa! Aquele épa que é o momento: eu quero falar. Aí depois volta a bateria, aí depois o outro fala. Isso não é disciplina? Toda sexta-feira tem que estar lá. Não é um compromisso? O horário, a responsabilidade, o ouvir, o batucar... gente! Isso daí é uma síntese do que a gente busca, se a gente pega isso e usa em sala, o trabalho está feito.

Lucas: Pra mim fez diferença. Na forma de ler

Ent.: Como assim?

Lucas: Tipo assim, sabe os versos? Vocês escreveram pra gente. A gente vinha pra cá pro escritório pra ditar e vocês escreviam no computador. Lembra aquela televisão que foi feita com os versos? Aí a gente ficava lendo.

Ent.: E dentro a da escola, vocês acham que a folia fez alguma diferença dentro da escola?

Maria: Sim, ela trouxe, como é que se diz? A curiosidade, ela impressionou muita gente. Assim, todo mundo se interessou mais pelo instrumento, tipo agarrar aquele instrumento e começar, ta, ta ta ta... A pessoa, no começo, acha que é muito boa tocando na verdade, ela é zero! Mas depois, quando ela tem amigos, que ensinam a ela como é que se toca, tudo acaba sendo do jeitinho que quer ser, você aprende. Pra que viver no mundo sendo um insensato se a pessoa pode ser uma pessoa feliz, tocando? Porque a música é bem boa.

f) A participação da comunidade/família no cotidiano escolar.

Nos documentos da ONG, foram encontradas inúmeras declarações de representantes da escola sobre a insegurança em se abrir a escola à comunidade: medo do tráfico, medo de perder a autoridade e o respeito, medo de perder o controle sobre aquilo que acontece dentro da escola. Mais uma vez, a escola aumentava os muros da escola tratando a realidade da favela, onde a maior parte das crianças que atende mora, como algo a ser afastado e evitado.

Um dos impactos causado pela Folia das Crianças está ligado à participação da comunidade e da família dentro da escola e o acompanhamento do percurso/rendimento escolar dos alunos.

Alice: Eu acho que principalmente a Folia acabou um pouco com o preconceito pela questão da comunidade, da violência. A escola em geral tem muito medo dessas questões lá do morro, do tráfico, não sabe como lidar e acaba negando e criando inclusive um preconceito. Na época, quando eu comecei isso eu sentia que às vezes o professor me criticava: mas como? Você vai pro morro? O morro é um lugar quase que de marginais, eu to exagerando, né, mas tem marginais, tem tiro, tem isso, tem aquilo. Mas através da Folia eu comecei a mostrar que o Morro tem um outro lado, tem pessoas que trabalham, tem pessoas que querem conquistar sua cidadania, que se organizam, que fazem coisas, que tem ONGs lá dentro funcionando, que tem projetos, tem musica, escola de samba, tem um grupo de Folia de Reis e outras coisas, né. Então eu acho que essa distância do morro e do asfalto, eu acho que a Folia meio que aproximou um pouco, aproximou. Não existe essa coisa tão segmentada. E principalmente uma escola que trabalha com a clientela da comunidade não pode se fechar pra comunidade, né. a comunidade precisa participar dessa escola e a escola participar dessa comunidade. Claro que isso não se deu assim de forma tão incrível, mas eu acho que um pouco se mexeu aí, né. a própria escola, professores subiram o morro, a diretora foi à festa de lá do Morro, a Folia de Reis do Morro veio à escola, então

eu acho que o trânsito entre Morro e escola se deu de uma forma assim mais aberta, um pouco mais aberta.

Como já citado, os responsáveis eram geralmente chamados à participação na escola somente nos momentos em que os alunos apresentavam baixo desempenho, em reuniões de pais ou na única festa em que a escola era aberta à comunidade: a festa junina. A cultura popular, representada pela Folia, trouxe o enriquecimento da relação entre a comunidade e a escola, ampliando as formas de uma se relacionar com a outra e trazendo maior familiaridade para o ambiente escolar.

Alice: Do olhar da escola para o Morro, um olhar mais sensível, menos preconceituoso. É claro que ainda existe muito, mas uma sementinha ali foi plantada através da Folia, desse movimento todo.

Lucas: Deixou a escola mais alegre. Eu tava percebendo, antes da Folia, festa junina, natal, coisa assim de festa na escola, a maioria dos responsáveis não vinha. Aí depois da primeira vez que nós se apresentamos, na segunda vez, encheu mais. A Folia trouxe mais os pais pra escola. Fora que trouxe TV, a Bandeirantes?

Ent.: Foi a Multi-Rio, não?

Lucas: Isso.

Pedro: Pra mim a melhor [apresentação] foi do Morro porque todo mundo conhece aí a gente fica mais à vontade

Tiago: Pra mim foi no auditório. Veio até os palhaços de verdade.

4.3.3

Os percursos da Folia

Apresentações, passeios, lugares proibidos por onde as crianças nunca haviam andado. A Folia das Crianças abriu as portas não só da escola para a comunidade, mas trouxe também permissão para caminhar por novos lugares. Permissão para olhar o mundo de uma maneira diferente e a possibilidade de ser olhado pelo outro de maneira respeitosa, de ser reconhecido como criança, sujeito, cidadão. Esta categoria tem como objetivo ressaltar as falas que evidenciam as sinalizações feitas por ações culturais que indicaram novas possibilidades de caminho na vida das crianças, dando-lhes a possibilidade de escolher suas próprias trajetórias.

a) A Folia no Morro

Invariavelmente, o primeiro contato das crianças com a Folia de Reis se deu no Morro. No entanto, enquanto para algumas o despertar do interesse pelo folguedo se deu dentro da comunidade, para outras, isso aconteceu dentro da escola. Os relatos das crianças apontam semelhanças e diferenças entre as duas manifestações e revelam as práticas da Folia.

Maria: No Morro, eu admirava a Folia, lá, só que eu nunca consegui apanhar da Folia, não sei. Eles olhavam pra mim, pra minha cara e saía.

Ent.: Como é essa história de apanhar da Folia?

Maria: A gente implica, “cebolinha, cebolão, ...” aí eles correm atrás. Aí ele chega perto de mim e nada.

Ent.: E vc queria que ele batesse?

Maria: Queria

Ent.: Por quê? O que é ele bater?

Maria: Eu não sei, é engraçado, é com a madeira.

Ent.: E não dói?

Maria: Dói

Maria: Mas eu me lembro, quando eu era pequenininha que eu comecei a adorar a Folia (...) Eles batem[instrumentos] mesmo, falam os versos, eu adorei. Aí meu irmão também. Ele e os amigos dele. Ele nunca deixava eu ir com os amigos dele. É injusto isso, né? Ai, ai...

É interessante perceber como *bater* adquire um duplo significado. Os palhaços, que representam os guardas de Herodes, perseguem as crianças e com o cajado, batem nelas. O bater aqui representa uma agressividade alegórica que ressignifica a violência vivida no cotidiano, como nos explica Alice:

Alice: O palhaço da Folia de Reis, ele é o mal, o que persegue as crianças, ele tá ligado ao Herodes, que perseguiu as criançinhas, que matou. O palhaço é mau, ele tá ligado à violência. E o grande barato das crianças são esses palhaços. É o lado do mal. Mas é o lado do mal que não é aquele mal que a gente liga a televisão e vê em filmes de violência, um matando o outro e etc. É uma outra identificação deles, eles estão quase redimensionando esse mal. Esse mal é alegórico, esse mal é engraçado, esse mal é brincalhão, ele pode ser legal. Esse mal não mata mais, esse mal diverte.

A Folia permite a expressão da agressividade, dando limites a ela. O palhaço pode *bater* num determinado momento, o da procissão. Os demais componentes da Folia não *batem* como os palhaços. Mas a expressão também é utilizada para eles. Eles *batem* a percussão com força, vigor, definindo o ritmo do

folguedo. Para as crianças, os instrumentos muitas vezes são a válvula de escape para a raiva, quando podem demonstrar e aproveitar sua agressividade de maneira produtiva.

Maria: Foi engraçado quando eu cheguei na Folia, eles [os meninos] me implicando à beça. Mas eles são legal. À vezes dá vontade de... entende [faz movimento com as mãos]

Ent.: fala, pode falar

Maria: dá vontade de matar eles, mas depois... pq eles irritam... mas depois passava

Ent.: Mas então o que você fazia pra passar? Isso era no ensaio ou fora do ensaio?

Maria: Era, era no ensaio. Eu me escondia, ia pro canto e começa a bater na cadeira, uma cadeira meia fofinha, porque bater na cadeira assim ia doer a minha mão. Aí batia, batia com muita raiva na cadeira. Aí depois eu chegava lá, “oi gente, voltei” aí começava a bater.

Ent.: Bater? Os instrumentos?

Maria: É.

Enquanto a Folia do Morro despertou o interesse de alguns para o movimento que acontecia na escola, a Folia das Crianças também permitiu a aproximação dos jovens de uma maneira diferente sobre o folguedo do Morro. Fazer parte da Folia significa claramente fazer uma escolha a partir de suas próprias observações e da avaliação de cada um sobre o que querem para si.

Paulo: Eu comecei aqui e agora eu faço parte da Folia do Morro.

Ent.: Você gosta, então.

Paulo: Aqui foi um jeito de começar a gostar, agora lá, já é outros quinhentos. Lá você não tem que gostar, lá é religião.

Pedro: Lá é. Eu não gosto. Eu respeito, mas não quero.

Paulo: quando você entra lá tem que ficar sete anos direto.

Tiago: eu já tive vontade, mas agora não tenho mais vontade não.

Paulo: É bom porque você conhece não só pessoas da sua comunidade como você conhece pessoas de outras comunidades.

Pedro: Porque aquilo lá é um compromisso. Aqui não. Aqui é uma ou outra apresentação, não tem aquela cobrança.

Paulo: Folia é disciplina total. Você conhece vários lugares pela Folia

b) Novos caminhos a percorrer

Além da Folia, o espaço fora da escola e da comunidade passa a poder ser explorado com a permissão de uma atividade que envolva a cultura e o esporte. Após uma apresentação da Folia, Alice levou os meninos ao shopping para um lanche, quando foi surpreendida pela pergunta de um deles: mas nós vamos poder entrar? Quando questionado sobre sua própria dúvida, o menino respondeu: é que

as pessoas olham estranho pra gente porque a gente é do morro. Não só este olhar percebido pelas crianças, mas também as rivalidades entre comunidades cerceiam os lugares e caminhos a serem ocupados e percorridos.

Ent.: Como foram essas apresentações? Onde foram?

Lucas: Jardim de Alah, Horto.

Ent.: Mas foram da Folia?

Lucas: Não, foi da Capoeira.

Ent.: Ah, foi da capoeira.

Lucas: Nós fomos pra Ipanema.

F: É, a Dani tava lá, quando a gente foi em Ipanema.

Lucas: Nós se perdemos lá.

Ent.: Vocês se perderam?

Mateus: É, a gente nunca tinha andado por ali, por aquela área.

Lucas: Aí depois o Capoeira ainda convidou nós pra dar aula lá na Lagoa. Aí nós era ao mesmo tempo professor e aluno lá.

(...)

Lucas: Mas tem que ver as paradas porque lá é sinistro...

Ent.: É? Por que lá é sinistro?

Lucas: Pô, porque Jardim de Alah, não é lá perto da Rocinha?

Ent.: Mais ou menos. É do lado da Cruzada.

Lucas: Ali na lagoa, né?

Ent.: Não pode ir lá não?

Lucas: Poder pode, mas tem que ver com os caras.

Mateus: Eu fui lá na Rocinha sozinho, tocar[cavaquinho].

Lucas: Eu fui lá ontem

Ent.: Na Rocinha?

Lucas: É, jogar futebol. Eu e mais 4 moleques.

(...)

Ent.: E eles vêm jogar aqui?

Lucas: Hum, é ruim, hein! Têm medo

Mateus: É que lá é na subida da Rocinha. Não passa na Boca, não passa por nada. É no clube, tem piscina e tudo.

Mateus: Sabe o que era bom também? Passeio.

Ent.: Passeio, que passeio?

Lucas: cinema, museu, museu do índio, museu Villa-Lobos...

Lucas: Lá pro morro também foi maneiro.[apresentação] Foi dia das crianças, não?

Mateus: Aqui na escola, lá na pracinha

Lucas: No pé da escada

Ent.: Onde vocês mais gostaram de fazer?

Lucas: Em casa, em casa.

Ent.: Em casa?

Lucas: É, aqui na escola.

Ent.: Ah, em casa é aqui na escola?

Lucas: Isso

É interessante perceber como no discurso das crianças, enquanto falavam de lugares até então desconhecidos, a escola ganha o nome de casa. Lucas e

Mateus revelam que passaram a freqüentar outros lugares, mas é perto ou dentro de suas casas, em lugares familiares, que se sentem mais à vontade e onde os acontecimentos mais importantes e significativos acontecem, dando a possibilidade de abrir as portas com segurança para o mundo.

c) Mudança no olhar

Anterior ao andar por lugares desconhecidos, uma importante conquista ocorreu nos lugares familiares. A mudança no olhar, já citada em alguns momentos, foi fundamental para uma mudança na postura dos alunos, que alimentava ainda mais um olhar positivo sobre seus atos, formando uma cadeia de ações positivas retro alimentadas.

Esse olhar transformador, que não está preso aos estigmas e preconceitos, mostrou aquilo que os alunos eram capazes de fazer e de ser, ampliando suas possibilidades de ação no mundo e de ocupação de novos lugares, o desempenho de novos papéis. As *crianças marginais, pivetes do morro, mal-educadas* e que *não iam dar em nada*, mostraram que sabiam muitas coisas, que podiam ensinar e aprender dentro e fora da escola. Percebendo que eram capazes de fazer coisas reconhecidamente “boas”, as crianças e jovens puderam também fazer uma auto-crítica sobre suas posturas desafiadoras, refletir sobre suas ações e se responsabilizar pelas escolhas sobre suas formas de agir dentro e fora da escola.

Miriam: Pois é. Eu não li o perfil [da turma], que eu não leio. Eu acho que eu não posso partir do princípio de que eles sejam adjetivados, nem pro bem nem pro mal, eu tenho que conhecê-los, mas lógico que você escuta, né? E eles eram considerados irremediavelmente perdidos, né. Casos perdidos. Juntou ali um grupo: alunos sem jeito, sem conserto, tudo marginal, bandido. Eu escutava isso: é bandidão mermo! Você ta gastando seu tempo à toa, daqui a pouco tá morto na boca, tá não sei o que, não sei o que lá. E olha, Sandro. tá trabalhando, Lucas tá trabalhando, Mateus é músico de mão cheia!

(...)

Então, talvez por eu me identificar com o grupo, talvez porque eu não ache que porque o outro professor achou doido, uma resposta maluca, eu vou achar. Eu acho que é por aí, talvez meu olhar tenha sido diferente, não sei.

Ent.: Vocês acham que as pessoas começaram a olhar diferente pra vocês depois que vocês começaram a participar da Folia aqui?

Tiago: Eu acho. Começaram a olhar com os olhos bons, a falar bem.

Pedro: Foi como eu falei pra você. Antes as pessoas diziam também o que nós era. Agora nós tá mudando. Agora elas começaram a olhar por outro lado.

Tiago: [Aprendi] A ter postura não só aqui, mas em outros lugares, fora daqui. A falar com as pessoas.

Pedro: Aqui no asfalto, o pessoal olha nós do Morro e fala aqueles favelados lá.

Ent.: Como é isso?

Tiago: As pessoas que moram nos prédios, falam olha aqueles pivetes do morro.

Ent.: Você escuta isso?

Tiago: Pra mim, hoje não.

Pedro: Há muito tempo que eu não escuto isso, mas já escutei muito isso.

Ent.: É? Há muito tempo que você não escuta? E por que você acha que não escuta mais?

Pedro: Pô, é que eu mudei mesmo. Mudei minha postura. Eu era muito rebelde.

Ent.: (ri) Você era rebelde?

Pedro: Mas é!

Tiago: Todo mundo aqui era.

d) Reconfiguração dos percursos

A Folia das Crianças parece ter surgido na escola como um atalho numa estrada reta, árida e deserta, que leva a uma nova via. Com poucos recursos que despertavam interesse nas crianças, após diversas tentativas de introduzi-las no “mundo das letras”, os próprios alunos indicaram o caminho pelo qual as estradas do conhecimento formal e da cultura popular, heranças ligadas à tradição cultural de nossa sociedade, puderam convergir. Coube aos educadores seguir as pistas fornecidas pelos jovens para que todos pudessem ter uma nova e surpreendente visão das amplas e ricas possibilidades encontradas ao longo da estrada.

Miriam: Eu vou especificar um aluno que eu já até comentei isso com você. Esse aluno é um aluno exemplo, é um aluno precursor, é um aluno que pode ser a maior referência da importância da Folia dentro desse contexto. O Tiago, um menino bastante tímido, bastante complicado no sentido de não falar mesmo. Era um menino que não era de fazer bagunça, que chegar e gritar. A questão de chegar ao Tiago era muito difícil, muito complexa, porque por mais que a gente tentasse puxar alguma coisa dele ele só dava um sorriso, ele não falava, sabe, eu não conseguia chegar nele, nem entrar na sala ele entrava.(...) Então o Tiago não entrava em sala. Enquanto todos entravam em sala, a gente tava se conhecendo, foi no início do ano. O Tiago não entrava, ficava no corredor e aquilo estava me incomodando demais, porque eu ia falar com ele, me dispunha, solicitava, dava possibilidade dele fazer coisas que ele quisesse fazer, me auxiliar e tal e ele nada. Dava um sorriso e não entrava, ficava ali na porta. Isso me incomodou de tal forma que até com a diretora, eu fui conversar com ela pra saber quem era o Tiago e o porquê daquilo. E ela subiu, conversou com ele falou uma série de coisas e ele nada. Continuou ali fora. Do lado de fora, olhando a aula. E eu não lembro exatamente quando, mas eu sei que veio a Alice. Mas a Alice já vinha trabalhando a Folia com a outra turma de progressão da manhã e eu era à tarde. Como ela já conhecia o Tiago, porque ela já estava na escola há mais tempo que eu, se aproximou, abraçou e propôs a ele participar da Folia. E

veio comentar comigo, perguntar o que eu achava e eu fiquei bastante interessada, porque pela primeira vez eu percebi um interesse nele, mas claro, tudo tem uma condição: vai pra Folia, mas entra na sala. Mesmo que não faça nada, mas fica dentro da sala. Então o primeiro ganho da Folia foi esse, esse convencimento. Ele percebeu que para entrar na Folia ele teria que entrar na sala e isso aí já foi um ganho. Entrou na sala, sentou lá atrás, ficou na dele, não abriu nada, não mexeu em nada, sabe, não participava de nada. Mas à medida em que a Folia ia acontecendo, foi incrível, porque ele, por ele mesmo ele foi saindo da última cadeira, da última fila, pra penúltima e aí um dia quando eu vi ele tava assim do meu lado, naquela mesa do professor, aquela primeira cadeira na frente? Ela tava sentado ali, né. Então isso foi uma conquista que me marcou muito. É... a partir daí... quando ele se envolveu com a Folia, que ele começou a se descobrir, porque ele punha uma máscara, porque a fantasia dele na Folia era o palhaço, então ele punha a máscara e aquela timidez dele desaparecia, e ele tinha uma capacidade muito grande de criar, de verbalizar, então ele criava as frases, fazia aquelas rimas, e isso fez com que ele se interessasse a aprender a escrever o que ele falava e conseqüentemente ele foi aprendendo a ler. Quer dizer, uma coisa desencadeou a outra. Isso aconteceu com os outros também, de participar.(...) Ele foi até o final e foi perfeito. Não sei se neste momento ele está participando, mas o tempo todo que ele ficou lá na escola, que foi até o ano retrasado, ele cumpria rigorosamente a obrigação dele, participando inclusive de atividades extras, ia pra fora. Então eu vi no Tiago um exemplo muito marcante, tanto no meu olhar de professora como perceber que quando você dá uma oportunidade que vai de encontro a um interesse, só tem a crescer.

Ent.: Mas você chegou a ser o Mestre da Folia aqui na escola.

Paulo: É. Agora não to mais. Aqui o prof. Nelson também me chamou pra ajudar na Sala de Leitura. Oportunidade nós tem.

Tiago: Tem que saber aproveitar

Ent.: Então vocês têm oportunidade.

Tiago: Pra quem sabe procurar tem.

Ent.: E vocês sabem procurar?

Pedro: Eu sei. Nem, sempre as melhores oportunidades chegam até nós.

Ent.: Não vai chegar?

Tiago: Não vai chegar, a gente tem que ir atrás.

Paulo: A gente tem que ir à procura dela e não ela à nossa procura.

Ent.: E vocês acham que aqui na escola vocês tiveram oportunidades?

Tiago: Muitas.

Paulo: Também teve o professor de capoeira.

Tiago: Ele levou a gente pro outro colégio, pra gente dar aula com ele.

Tiago: Aula de flauta.

Ent.: Mas vocês gostavam dessas aulas?

Tiago: Eu gostava

Alice: Eu acho que provocou [mudanças] sim. Porque a gente pega esses meninos que antigamente pertenciam a essas turmas de progressão que eu caracterizei um pouco como a jaula que eu entrava, hoje em dia esses meninos freqüentam a minha casa, se relacionam com a minha família, ligam pra mim, eles estão trabalhando, teve um que teve um problema ligado à marginalidade, mas eu acho que também um pouco dessa vivência dele, da Folia, foi fundamental pra resgatá-lo, pra retirá-lo desse caminho que ele tava seguindo, né. Hoje ele tá voltando pra Folia, ele tá mais consciente que ele precisa tá numa vida mais saudável na sociedade. São meninos que certamente, como ele que chegou a experimentar o lado marginal da vida, mas saiu, talvez não sei, não sou vidente pra saber isso, mas talvez se eles não tivessem passado por essa vivência

da Folia de Reis, talvez eles tivessem ingressado nessa vida da marginalidade. Talvez. Não acho que a Folia é salvadora, não vejo a Folia exatamente como uma coisa preventiva, mas eu acho que colaborou no sentido de mostrar um outro caminho, um caminho em que eles podem se expressar, que eles podem inclusive utilizar a arte, ou não, mas que eles podem ser respeitados, que eles podem ser reconhecidos na sociedade como pessoas honestas, pessoas capazes, pessoas produtivas. Eu acho que modificou a relação deles dentro da família, porque tem famílias ali que também achavam que esse fulaninho tá perdido e que não tinha mais jeito. Hoje algumas mães ligam pra mim e me agradecem, especialmente a mãe de um deles que diz: poxa, o que a Folia fez por ele não tem palavras. Hoje esses meninos têm um trânsito livre dentro da escola. Eles entram e tocam o interfone, me procuram, então acho que eles conseguiram modificar um pouco o percurso deles.

e) Folia-Movimento

Com este papel de abrir possibilidades nas vidas dos jovens, a Folia das Crianças passa a ter a renovação como uma de suas principais características. Ela não se cristaliza como apresentação, tem flexibilidade para aceitar novos e antigos participantes, está aberta a novos ritmos e expressões, tendo sempre como princípio o respeito por si próprio e pelo outro. A Folia das crianças é definida como um movimento que passa a fazer parte de uma forma de ser, ou melhor, que expressa o que cada um de seus participantes é e por isso está em constante transformação.

Alice: Eu não chamo mais de Folia por que eu acho que a Folia virou um núcleo. A folia chama-se assim, a base dela é a Folia de Reis, mas, por exemplo, dentro da Folia mesmo a gente toca samba, olodum outro dia começaram a trazer o funk pra dentro da Folia e eles também sabem tocar o ritmo da Folia mesmo misturado com o samba, quer dizer, a Folia outro dia saiu pra comemorar o aniversário da Maria, a gente foi pra uma lanchonete ali perto e cantamos parabéns e aquilo era a Folia. Então a Folia é muito mais do que só tocar os instrumentos e os palhaços se apresentarem. Ela abrange muito mais. A gente quando vai se juntar pra apresentar pra Folia, têm vários meninos que vêm e dizem: eu pertencço à Folia. São meninos que nunca participaram, nunca foram ao ensaio, mas eles pertencem sim. Eles gostam, eles se identificam, eles conhecem aqueles versos, eles conhecem aquele jeito de ser da Folia eles se identificam com aquele ambiente da Folia e eles são da Folia!

Paulo: A Folia eu acho que fez muita coisa. Folia foi boa, pra mim foi bom.

Tiago: Pra algumas pessoas aqui a Folia mudou muita coisa.

Paulo: Eu não tenho nada que falar, só a agradecer.

Ent.: Então fala Paulo. O que a folia significa pra você?

Paulo: Aqui na Folia eu aprendi muita coisa não só disciplina, mas respeitar os outros, respeitar o seu próximo, só não aprendeu quem não quis.

f) Criação de novos interesses

Esta característica de abertura, renovação e aceitação da Folia das Crianças traz consigo a idéia da importância da expressão e do reconhecimento dos desejos do alunos. Ao se depararem com a riqueza de detalhes e de conteúdos a serem trabalhados e apresentados, foi inevitável o planejamento de apresentações, o surgimento de uma esperança ou até mesmo uma fantasia de salvação, onde todas as crianças poderiam aproveitar os benefícios trazidos pela Folia. No entanto, mais que uma salvação profética, ou um dispositivo preventivo, a Folia funcionou como um despertador de interesses, onde as crianças puderam perceber suas capacidades criativas, descobrir interesses, exercitar vontades, avaliar resultados e o mais importante: utilizar estas habilidades em diferentes momentos na vida.

Alice: Ah, sim. A gente tinha essa proposta de trazer essa expressão artística, esse folguedo lá do Morro pra dentro da escola e replicar esse folguedo. Claro que transformado com as intenções da criança, pela visão das crianças, mas a gente tinha isso mais forte, quase que como um espetáculo. Acho que agora não, agora a coisa tomou um outro vulto. Agora, por exemplo, os antigos da Folia, a gente tem 5 meninos mais antigos da Folia. Eles agora não estão podendo participar dos ensaios, uns tão trabalhando, o outro tá tocando cavaquinho. Então eles estão numa idade que estão tendo que trabalhar, mas tem outras crianças que estão seguindo, tão dando continuidade a isso. Então parece que não vai parar. Mesmo esses mais velhos que não estão mais tão presentes, a Folia é deles, continua sendo deles e a cria deles tá aí, né, perpetuando esse, eu diria que esse movimento. E também um movimento de valorização da cultura deles. A cultura que tem um sentido mais amplo, né. Não é só cultura expressão artística, mas a Cultura deles.

Mateus: Joga, melhor que eu. Eu não presto pra jogar futebol, nem vôlei, nem nada assim.

Ent.: mas sabe tocar muito bem!

Mateus: É só isso que eu sei fazer.

Ent.: Só isso que você sabe fazer? E você acha pouco?

Mateus: E surfar

Ent.: Surfar, é? Olha só!

Mateus: Eu acho pouco

Ent.: Então o que mais você queria saber fazer?

Mateus: Tudo! Tudo que estiver ao meu alcance, eu vou aproveitar.

Ent.: Nossa, então você sabe correr atrás do que quer fazer? Isso é muita coisa!

Maria: A Folia, pra mim, é uma coisa que significa uma coisa que me inspirou há muito tempo.

Ent.: Inspirou como? Te inspirou pra fazer o quê?

Maria: A tocar. Quando a gente era menor, a gente pegava uns balde, umas lata, linha, tapete, plástico, papelão rasgado, fazia máscara, fazia instrumento e começava a bater. Aí o cara da Folia dizia: vocês querem um verso? Aí ele

falava: êpa!!! Fui no cemitério, fazer... dava um tapa no...” aí a gente subia o morro fazendo isso

Ent.: Então vocês já faziam uma Folia Mirim?

Maria: É

Ent.: E como é que você soube que já tinha Folia aqui na escola? Você lembra?

Maria: Eu sempre soube. É que eu não tinha muita coragem de ir, porque tinha muita pouca menina, aí quando eu vi que tinha uma menina na rede, segurando as redes assim, aí eu falei, deve ser legal, aí eu entrei aí depois elas tudo saíram, aí eu...

Ent.: E você continuou

Maria: É, eu continuei. Já tava na Folia, sair pra quê? Tava boa.

Ent.: Maria, você acha que a Folia das crianças fez alguma diferença na sua vida?

Maria: É, fez. Fez eu ter mais amizades, mais diversão, mais coisas pra fazer, porque eu não tinha nada pra fazer, e me deixou feliz, porque eu gosto de tocar. Eu sempre gosto de tocar os instrumentos. Eu sempre que vejo um instrumento que eu acho legal eu quero aprender.

Ent.: É, você gosta de tocar, né?

Maria: É, eu toco bateria, já tentei tocar teclado, violão, cavaquinho eu nunca tentei, flauta eu sei tocar.

Ent.: Flauta? Onde você aprendeu?

Maria: No papelzinho, não tive nem aula, no papelzinho mermo.

g) Folia-Alegria

O movimento trazido pela Folia ganhou um nome nos relatos de todos os entrevistados: alegria. O movimento em direção ao mundo, que antes se fazia presente através das atitudes agressivas, fora substituído pela música, pelos sorrisos, pelo ambiente respeitoso e divertido, às vezes provocador, dos versos e das cores da Folia das Crianças. Não quer dizer que não existiram mais dificuldades. A liberdade que faz parte da Folia permite a expressão de raiva, de medo, de insegurança ou até mesmo da timidez, mas tudo isso passa a ser trabalhado, pensado, refletido; busca-se entender o porquê de cada um destes sentimentos e expressá-los de uma maneira em que os prejuízos sejam minimizados. A Folia representa e expressa a alegria que se afirma, num espaço de criatividade, como o elo entre o sujeito e o mundo, conferindo valor e significado à vida do sujeito.

Miriam: A Folia é isso! A Folia é alegria, ela é respeito.

Alice: eu não sei muito dizer sobre os resultados da Folia, mas acho que a Folia não é salvadora de nada, mas acho que a Folia traz um ambiente gostoso de relações, de prazer, de relações afetivas, de troca, que para abrir mão disso, tem

que haver alguma coisa que valha muito a pena renunciar a um lado que traz tantas alegrias e liberdade. Abrir mão da Folia para um lado negativo é se submeter a regras, à rigidez de disciplina, de medo, de ter que fazer assim, de ter que fazer assado, de ter lá os chefes dizendo como deve se portar, se ele falar isso ele vai ser morto. E a Folia é exatamente o oposto disso. Na Folia ele não “tem que” se comportar assim, ele se expressa, expressa seu afeto, ele toca, ele sente como quiser, ele ri, ele se diverte, entendeu? Eles dão as regras, ele é que se encontra. Então eu acho que esse universo certamente pra eles ficou mais atraente. Então eu acho que não é um resultado. É uma coisa que se faz de forma contínua. É uma alegria

Rui: A folia também é legal porque a gente tem um lazer.

Jonas: Um dia a gente tava passando aqui na frente aí tinha duas velhinhas ouvindo o barulho da Folia, aí elas disseram, “bando de loucos...” Mas a gente não liga (risos).

Rui: Os professores da Escola gostam da Folia. Eles querem que a gente toque em festa, as cozinheiras pediram pra gente tocar lá

Ent.: E vcs acham que a Folia fez alguma diferença pra vcs dentro da escola?

Lucas: Deixou a escola mais alegre.

(...)

Lucas: Diversão... a gente zoa

Ent.: E dá pra zoar e ter disciplina? É ao mesmo tempo?

Mateus: É só zoar com moderação

Risos

Mateus: Cada coisa na sua hora.

Ent.: Dá pra zoar com respeito?

Lucas: Contando que respeite o que cada um faz, dá.

h) O lugar do psicólogo

Nesse percurso, surge uma pergunta: qual o lugar que o psicólogo ocupa? A presença do psicólogo na escola está relacionada com a idéia de uma função voltada para a solução dos problemas. Alunos que não aprendem, que fazem bagunça, que são muito tímidos e não se expressam. A idéia de “tratar”, “curar”, sanar os problemas existentes na escola foi gradativamente sendo substituída por uma abordagem mais dinâmica, onde a noção de troca prevaleceu. O trabalho do psicólogo neste movimento da Folia das Crianças evidencia a necessidade da parceria entre as diversas áreas de conhecimento – pedagogia, psicologia, arte, música, esporte, etc – em busca de novos olhares para antigos problemas. O estímulo à reflexão, em lugar do tratamento, é a prioridade do trabalho do psicólogo na instituição escolar. Seu olhar, ao invés de estar voltado para os problemas, foca os processos educacionais na dinâmica escolar e incentiva o uso

de soluções criativas, que preferencialmente partem das personagens do cotidiano escolar, a partir da reflexão sobre as demandas.

Miriam: Eu penso que toda escola deveria ter um psicólogo de plantão... tem gente que diz, ah, é utopia, mas auxilia demais o trabalho dos outros profissionais porque a gente pode fazer uma troca porque nós estamos ali.

D: Auxilia como, em quê?

M: Auxilia em tudo. Auxilia porque se você sinaliza um problema, que para o professor que por mais que a gente tenha noção de psicologia, que a teoria é muito importante. No curso de pedagogia, você faz um monte de cadeira de psicologia. Todos os anos você faz psicologia, mas não se especializa, né, é diferente. Então você aponta um problema conversando com um psicólogo, ele te dá um gama de possibilidades que você não tinha visto. Pra você, você tá ali no problema, você acha que é aquilo. Ah, porque esse menino não aprende por isso. Aí vem o psicólogo e olha só, não necessariamente por isso, pode ser aquilo, aquilo outro, aquilo outro também, ou quem sabe outra coisa? E se você olhar de uma outra forma com o aluno? Conversar com a criança? Então essa parceria é fundamental. Pedagogia, psicologia. Então se a gente tem no curso de pedagogia, por que não ter na escola? Vocês sabem, que trabalharam lá na escola o quanto vocês ajudaram e o quanto continuam ajudando, né.

Alice: A Folia surgiu a partir de uma proposta da gente, da ONG, de um trabalho de Arte-Terapia. Então ela veio com todo esse viés da terapia, do tratar de meninos que estavam em situações de risco. Do tratamento, do tentar resgatar esses meninos, auto-estima, tal e tal. Depois eu acho que ela se sedimentou bastante, mais na proposta da arte-educação, e essa coisa de tratar se perdeu.. Agora, teve momentos assim que a gente chegou a pensar a formalizar uma espetáculo, se apresentar, aqui, ali. Mas o que a Folia diz pra gente é que não é disso que a Folia precisa, não é fazermos um espetáculo. Isso não é o fundamental, isso não é o produto, eu acho que mais uma vez vem essa questão do processo e do produto. Acho que a Folia é muito mais esse processo. É o resgate é a oficina, é a forma de ser, é a forma de se expressar, é o que a Folia pode colaborar com a educação, dentro de uma instituição escolar, muito mais do que criar um espetáculo e sair apresentando em lugares. Então acho que essa questão da Folia está entrelaçada com a educação e com a psicologia, que está preocupada com aquilo que a criança é.

4.3.4

Os Sujeitos Alunos

Esta última categoria dedica-se às crianças, personagens principais desta dissertação e agentes de todas as transformações ocorridas junto à Folia das Crianças. Aqui serão destacados alguns relatos que evidenciam o lugar da criança no processo de conhecimento, o reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos de saber e de vontades, o resgate da auto-estima, a aceitação das diferenças e a superação das dificuldades.

a) Os alunos como sujeitos do saber

Uma das características mais importantes da Folia foi a de ressaltar que aquele determinado grupo de alunos, apesar de não estar conseguindo apreender as técnicas de leitura e escrita que a escola oferecia, possuíam uma série de outras habilidades e conhecimentos. A oficina de artes seguia esta máxima, e talvez exatamente por isso tenha sido o lugar onde a Folia das Crianças teve seu início e ganhou força. Uma vez iniciada, mostrou-se como um conhecimento que partira dos próprios alunos, um saber próprio de sua cultura, com matizes e especificidades relativos à sua comunidade. Os educadores que estavam diretamente envolvidos com a manifestação dos alunos tomaram o lugar de aprendizes e permitiram a mobilidade das posições de saber. É interessante perceber que os alunos demonstram a consciência de que eles trouxeram a Folia para a escola, deram início a este trabalho que começou pequeno em seu tamanho, mas não em sua expressão e importância, e que a partir de então houve a possibilidade da troca de conhecimentos.

Ent.: E vocês lembram da época em que a Folia começou?

Pedro: Eu lembro. Foi uma idéia que começou por baixo. Aí foi aumentando, se transformando, com o tempo.

Tiago: Todo mundo aprontava

Paulo: Nós brincava, nós discutia.

Tiago: Zona total

Pedro: Foi bom pra mim, a Folia aqui na escola. Pras outras pessoas também conhecer. Quando eu trouxe a Folia pra cá, aí todo mundo começou a se criar, começou a tocar, foi maneiro, aí foi assim, fica aí até hoje.

(...)

Paulo: A Folia foi muito boa. O que nós aprendeu nós ensinou aos que tão chegando agora.

Pedro: É. E pra outras pessoas também, porque as pessoas começam a se interessar, acham legal e aí podem descobrir que sabem fazer um monte de coisas que não sabiam.

b) O reconhecimento dos sujeitos e a superação das dificuldades

Gradativamente, os alunos foram deixando de ser reconhecidos somente por suas habilidades dentro da Folia e por suas características positivas ou negativas, e passaram a receber atenção dentro da escola como crianças e jovens que têm coisas a aprender e coisas a ensinar, sujeitos de nossa sociedade como outros quaisquer, porém únicos em suas existências, desejos e relações. As

crianças passaram a perceber também suas vontades, sua timidez, suas raivas, os momentos em que elas se evidenciavam e o que precisavam fazer para ao invés de atrapalhar, enriquecerem seus percursos.

Pedro: Eu gosto de fazer arte. Arte de arte mesmo, não é de coisa ruim não, coisa boa.

Ent.: Aham, entendi. De que arte você tá falando? De música?

Pedro: De pintura, de música.

Miriam: Eles faziam aquelas, aqueles versos, aquelas improvisações, se lembra, o Mateus, o Miquimba, né? Com todo o problema de visão dele, como ele era feliz ali, como ele é criativo, aquela questão da timidez, como ele superou isso, como ele passou a ser querido pelo grupo. De Miquimba ele virou Mateus. Porque uma coisa que eu não acho legal é apelido. Todo mundo tem nome então todo mundo tem que ser chamado pelo nome. Então uma das coisas que eu coloquei pra eles, a questão da identidade deles. Se é Mateus é Mateus. A mãe deu o nome pra ele de Mateus, então vamos chamar de Mateus. E creio que o fato deles serem da Folia, participarem da Folia, se exibirem, aumentou a auto-estima e o respeito. E o próprio grupo ficou feliz de ter, sabe, de tê-lo num evento desse. Então a turma ficou uma turma muito unida, uma turma que eu deixava, dava idéia, daqui a pouco eles compravam a idéia, já estavam produzindo.

Mateus: ajudou, pra mim, me ajudou a perder a vergonha de ler em voz alta. Porque eu tinha vergonha. E aí eu tinha que decorar o verso e eu não tinha como fazer, só lendo, né? Aí a Alice: então a gente vai treinar, lê aqui... aí eu ia lá na frente da turma e lia. Assim, meio que gaguejando, aí daqui a pouco comecei a ler. Quando eu vi, eu já tava lendo.

Ent.: Você é tímido, né?

Mateus: Eu sou

Ent.: Mas aí quando você sabe fazer você perde a vergonha?

Mateus: Isso, eu perco.

(...)

Ent.: E você, Mateus, qual a sua função na Folia?

Mateus: Palhaço

Ent.: E não tem a menor vergonha, né?

Mateus: Nenhuma

Ent.: Você sabe fazer isso bem, né?

Mateus: Acho que sim

Ent.: Sabe! Com certeza!

Pedro: Tenho que me programar. Porque hoje não saiu legal não. Muita gente não ensaiou direito. Vamos fazer um negócio pra não sair legal? Não pode apresentar um negócio feio, não dá nem vontade de ir.

Ent.: Tem que ensaiar pra sair direitinho. Pois é, por isso que precisa de ensaio, não é só pra cumprir horário!

Tiago: Tem que ter o costume.

Paulo: Pode ter ficado um pouco feio, mas foi maneiro.

Ent.: Claro que foi maneiro! Sempre é maneiro! Sempre é muito lindo!

Paulo: tem aquela vergonha que nós não conseguimos tirar a vergonha ainda

Pedro: É.

Ent.: Você também fica, Tiago?

Tiago: No começo, quando eu vejo as pessoas assim, eu fico com medo de fazer errado, de fazer feio. Mas depois passa.

c) Apresentações e reconhecimento

Além da possibilidade de conhecer novos lugares e de aproximar a comunidade da escola, os jovens relatam que as apresentações da Folia das Crianças também favoreciam sua auto-estima. O fato de contracenarem com os foliões de sua comunidade, lhes garante o reconhecimento da importância da Folia das Crianças, ou seja, o reconhecimento de movimento que partiu deles próprios. Como já evidenciado na categoria 3, as apresentações feitas *em casa* também garantem às crianças o reconhecimento por aqueles com quem convivem no cotidiano, ou seja, um reconhecimento que tem repercussão no dia-a-dia de cada um dos componentes da Folia, causando um impacto ainda maior em sua auto-estima.

Pedro: Pra mim a melhor [apresentação] foi do Morro porque todo mundo conhece aí a gente fica mais à vontade

Tiago: Pra mim foi no auditório. Veio até os palhaços de verdade.

Lucas: Cada uma [apresentação] foi engraçada, cada uma tem uma história pra rir

Ent.: Ah, então me conta uma história!

Lucas: A história maneira foi lá na Joaquim Nabuco, se lembra, Miquimba? Nós fomos lá e geral conhecia. A Alice apresentava, agora palmas pro Lucas! Aí todo mundo: êêêê! ... pra todo mundo êêêê!

Lucas: Pô, também teve a apresentação que o Ronaldo [da folia do santa marta] veio aqui. Pô, na festa Junina da escola. Maneiro. Nunca vou esquecer desse dia

Ent.: E o dia inesquecível pra você, Mateus, qual foi?

Mateus: Foi no dia que eu dancei com o Ronaldo, aqui na escola, no dia da família na escola.

Lucas: Foi nessa sala aqui da frente, acho que era a sala onde o Bruno dava aula.

Ent.: E por que foi inesquecível?

Mateus: Porque eu lembro que ele me jogou pro alto, assim, e eu deu tipo um mortal pro alto... muito bom. E eu esqueci o resto. (risos)

d) As máscaras e os sujeitos

Por trás das máscaras dos palhaços estavam os sujeitos: tímidos, alegres, descontraídos, tristes, anônimos...

Miriam: Eles eram agressivos, mas era uma agressividade diferente porque entre eles, eles não se ofendiam, eles se brincavam, sabe? Eles se mexiam, eles se curtiavam. Diferente do que eu vi depois. Eles se apertavam aqui, discutiam no futebol, às vezes um falava uma coisa que magoava o outro, mas assim, logo

depois procurava pedir desculpa, dava um tapinha na cabeça. Era um carinho que eles tinham entre eles, né. Até hoje essa foi a única turma que eu vi assim. E a Folia uniu muito, ajudou muito. Porque por mais que eles já viessem com aquela identificação, por mais que já tivessem algum vínculo, claro, porque ta na mesma comunidade, a Folia facilitou sim, porque era o momento que você percebia que eles podiam se expor, atrás de uma máscara, que eu acho que isso é muito importante pra alguns deles(...)

Por trás das máscaras de agressividade estavam as crianças que precisavam de atenção e reconhecimento, novas descobertas e redescobertas, aprendizagens, trocas. A Folia das Crianças removeu a máscara que acobertava talentos e mostrou o terreno fértil onde novos conhecimentos foram semeados. Hoje os resultados continuam sendo colhidos e novas promessas plantadas, com a alegria de uma criança que descobre o mundo.

4.4

O Ciclo Virtuoso do (Re)conhecimento na experiência escolar

O surgimento da Folia das Crianças a partir da Oficina de Artes causou uma série de impactos no cotidiano escolar; abriu espaço para a criação da Oficina da Folia das Crianças inicialmente com funcionamento no horário de aula e posteriormente em horário complementar, uma vez por semana, dentro da escola. Nestas oficinas os alunos eram os donos do saber; ali possuíam poder e conquistaram a possibilidade de mostrar a capacidade de organização, o ótimo desempenho naquilo que se propunham a fazer, o compromisso e o respeito entre si e com outros.

Gladis Brun, em trabalho apresentado no Congresso da International Family Therapy Association em Istambul (2003), na sub-plenária do Instituto Pró Saber (2004) e no Instituto de Psiquiatria da UFRJ/Departamento de Terapia de Família (2005), desenvolveu, com base na experiência da Folia das Crianças, o conceito de Acupuntura Social. A acupuntura é definida como um método terapêutico que envolve a introdução de agulhas em pontos estratégicos para provocar a ativação de outros sistemas conectados a esses. Numa atmosfera onde

se evidenciam inúmeras situações em que não são visualizadas saídas, pequenas intervenções em pontos especiais do “tecido social doente” promoveriam focos de resiliência que geram uma esperança produtiva. Para Brun, a resiliência enquanto um conceito relativo aos processos humanos refere-se a uma capacidade que vai além da simples sobrevivência, do escapar dos desafios e das crises, estando sempre forjada na capacidade para funcionar em rede, com outros, numa capacidade de funcionar em interdependência com esses outros, além de uma sensível flexibilidade para viver novas experiências. Assim, a idéia da Acupuntura Social baseia-se na busca de pontos estratégicos que são aqueles que se ligam a outros núcleos de outras cadeias e vias de um sistema. Não é uma intervenção que pretende ter a potência de mudar o sistema em si e sim de promover núcleos de resiliência criando condições mais positivas para as transformações necessárias.

O Ciclo Virtuoso de (Re)conhecimento está relacionado ao conceito de Acupuntura Social. As pequenas mudanças na maneira de se relacionar com os alunos – a quebra de estigmas, a mudança no olhar, o acolhimento das diferenças, o estímulo à criatividade, entre outras – funcionam como agulhadas que ativam uma cadeia de ações virtuosas que passam a se retro-alimentar. Não significa que as situações difíceis e muitas vezes carregadas de violência, às vezes concretas, às vezes simbólicas, deixem de acontecer. Elas simplesmente passam a ser metabolizadas num circuito em que se ressaltam ações virtuosas ligadas ao bem-estar do grupo social. O ambiente cumpre seu papel de acolher a agressividade, impor limites e dar-lhe um novo significado, criando espaço para a criatividade.

É importante enfatizar que, apesar da relação feita com a acupuntura, ramo da medicina, o psicólogo não deve pensar em ‘tratar’ a escola, caindo na armadilha da medicalização da educação onde os problemas são diagnosticados e delegados ao outro com o objetivo de cura a partir de um processo de cuidado e controle. Aqui, pretende-se enfatizar os aspectos relacionados ao empoderamento dos sujeitos, à saúde, às práticas que favorecem relações entre os diferentes de forma harmônica, oferecendo um terreno fértil para o desenvolvimento.

(Re)conhecer aqui está ligado aos aspectos culturais, tradicionais e humanos do conhecimento. A escola teve a oportunidade de se apropriar do conhecimento dos alunos acerca da Folia de Reis. O tema foi aproveitado pelos professores que se interessaram, fazendo com que as aulas ficassem mais interessantes. Os versos da Folia foram imediatamente escritos e distribuídos entre

os alunos (até então analfabetos) que passaram a recorrer a estes papezinhos quando se esqueciam de palavras dos versos. A palavra escrita no pedaço de papel, até então isolada, distante, sem muito significado ou importância na vida dos alunos, adquiriu uma nova conotação: agora, era a expressão de suas vivências e poderiam permanecer na escola enquanto experiência. Gradativamente, as crianças conseguiram se apropriar da leitura e da escrita.

Foram realizadas pesquisas, apresentações, convidados da Folia Penitentes do Santa Marta foram à escola fazer visitas. Os antigos alunos “marginais” foram aos poucos assumindo o lugar de “estrelas” e de referência para muitos dos outros alunos. Ganharam, além do respeito de professores e funcionários, uma nova postura frente às normas de convivência e regras escolares. *“Antes eu passava na porta da escola e dizia pra abrir a porta que eu queria beber água. Aí ela dizia que tinha que esperar a hora da entrada. Agora eu toco a campainha, né, dou bom dia e digo: por favor, posso beber água? E ela diz: Pois não, pode entrar, fica à vontade!”* (relato de Lucas)⁶.

Servindo-se de um elemento altamente valorizado da cultura da comunidade Santa Marta, a Folia das Crianças funcionou como uma tática que proporcionou uma inversão na relação do saber, possibilitando aos alunos marginais a ocupação de um novo lugar de re-conhecimento. “Eles é que sabem para ensinar”, dizia a professora. Os alunos que conheciam a Folia foram reconhecidos como sujeitos capazes de saber e aprender coisas, de respeitar regras, de se auto-organizar. A escola, que até então se utilizava de uma maneira de ensinar desvinculada à experiência destes alunos, teve a oportunidade de renovar sua forma de apresentar os conhecimentos/saberes, relacionando as tradições culturais e renovando a Tradição.

Antes, o desfecho desta história parecia encerrado no ciclo vicioso de violência e exclusão, fadando crianças ao caminho de transgressões. A partir do encontro dialógico entre aluno e escola abrem-se novas possibilidades de caminho: os participantes da Folia das Crianças, todos aqueles presenciaram seu surgimento e acompanharam seus desdobramentos, inauguraram também um ciclo virtuoso de (re)conhecimento, onde espaços podem ser criativamente ocupados.

⁶ Retirado dos registros da ONG relativos ao ano de 2005.

5

Considerações Finais – Do Ciclo Vicioso ao Ciclo Virtuoso

Neste trabalho ilustramos a transformação de um ciclo vicioso de exclusão e violência em um Ciclo Virtuoso de (Re)conhecimento. O ciclo vicioso se caracteriza pela circularidade de um processo marcado pela violência em diversos níveis. Dentro da escola, este ciclo envolve a estigmatização de alunos, provocando invisibilidade dos sujeitos e imobilidade de posições hierárquicas. A violência dos ambientes escolares está estampada na falta de cuidado com o ambiente físico, no desestímulo de professores, nas atitudes agressivas e não contidas dos alunos, na perpetuação de histórias de fracasso e abandono escolar. O ciclo de violência mantém a escola num lugar estático, impossibilitando-a de um repensar sobre suas práticas e de um diálogo com as transformações sociais. Especialmente em nossa cidade, a escola pública de ensino básico está voltada para os setores empobrecidos de nossa sociedade. O panorama descrito dificulta a realização da premissa nacional de igualdade no direito à educação e respeito ao ser humano.

No caso particular da Escola M., houve a possibilidade de uma ruptura no ciclo vicioso de violência a partir de pequenas mudanças ocorridas no cotidiano escolar, baseadas na maneira de se relacionar entre alunos e professores. O surgimento da Folia das Crianças aconteceu a partir de um movimento dos alunos no sentido de mostrar aquilo que sabiam e também um movimento dos educadores em acolher este conhecimento, esta tradição, como algo importante também dentro da escola. Esta atitude representa a valorização dos alunos, professores, funcionários e representantes da comunidade como sujeitos de conhecimento capazes de colaborar com o processo de formação.

Este primeiro passo – a expressão de um saber relacionado à cultura popular, à cultura dos alunos – pode ser visto como uma *tática* no sentido em que o termo é usado por Certeau, movimento inicial dos sem-voz, sem-lugar, sem-conhecimento ou reconhecimento; momento transformado em ocasião, garantindo uma nova trajetória no processo de escolarização.

A mudança na forma de olhar estas crianças causou um impacto imediato. Reconhecidas em suas habilidades, puderam também adotar uma nova postura dentro da escola e re-significar este ambiente. A disciplina necessária ao processo de ensino/aprendizagem formal passou a ser aplicada além de sua finalidade de docilização dos corpos e começou a ser entendida e vivenciada de uma nova forma: como respeito.

Assumindo a função de espelho integrador secundário, a escola permitiu a recuperação da auto-estima de crianças já tão prejudicadas em seus percursos escolares, conferindo-lhes a continuidade no sentimento de realidade de si mesmo, a confiança no ambiente e dotando suas vidas de um novo sentido e valor. Reconhecidos os alunos como sujeitos de saber, as dificuldades encontradas em seus processos de escolarização puderam assumir um caráter transitório, ou melhor, passível de superação.

Desta forma, a interrupção do ciclo de violência trouxe benefícios não só para os alunos como também para a instituição escolar, principalmente no que diz respeito ao cumprimento de suas funções básicas relacionadas à alfabetização, à socialização e na garantia aos alunos da possibilidade de mobilidade social. Assim, foi dado início ao Ciclo Virtuoso de Reconhecimento.

A rigidez antes presente nos corredores escolares cedeu lugar à criatividade. Criatividade nas tarefas, nas relações, nas soluções de problemas. Foi aberto o diálogo entre educadores e alunos, entre a comunidade e a Escola, permitindo a ampliação das relações intergeracionais e a renovação da Tradição. Parece que a escola foi também inaugurada como um espaço intermediário de experimentação, permitindo a relação contínua entre diferentes culturas, podendo ser vividas e apropriadas pelos sujeitos.

O contato com o novo, a aceitação das diferenças, o aumento da auto-estima permitiram a construção de um sentimento de confiança no ambiente, ampliando as possibilidades de percurso, não só escolares, dos alunos. As apresentações e os passeios culturais feitos através da escola mostraram e permitiram às crianças outros caminhos na cidade além daquele entre a casa e a escola. Novos interesses também foram descobertos ou receberam maior atenção na vida das crianças, principalmente a leitura, a escrita e a música. O caminho rumo à independência continuou a ser explorado a partir do estímulo à capacidade criativa e à reflexão.

A instituição escolar, quando permite a reformulação do olhar sobre os alunos, quando aceita e reconhece como valorosas suas expressões e se oferece como um espaço de criação, pode ser considerada como um ambiente suficientemente bom no sentido winnicottiano, acolhedor e firme. Proporcionando aos alunos a possibilidade de serem sujeitos capazes de trilhar caminhos rumo à independência, torna-se um lugar onde se experimenta o respeito, a cidadania, o exercício do pensar no lugar do repetir, o conhecimento como algo rico e prazeroso.

O Ciclo Virtuoso de Reconhecimento é inaugurado a partir de pequenas, porém significativas, mudanças dentro do ambiente escolar que ativam uma cadeia de ações positivas retro-alimentadas.

Desta forma, o lugar do psicólogo no contexto escolar é também renovado. Além de intervir no contexto escolar buscando a problematização das práticas na escola – da produção das dificuldades, do fracasso escolar, da medicalização – cabe também ao psicólogo participar ativamente do cotidiano e das dinâmicas escolares. Esta noção de participação relaciona-se à idéia de práxis, onde as ações cotidianas utilizam e renovam saberes, potencializando os espaços de reflexão e de criatividade. Além de intervir no contexto escolar buscando a problematização das práticas na escola – da produção das dificuldades, do fracasso escolar, da medicalização – cabe também ao psicólogo participar ativamente do cotidiano e das dinâmicas escolares, oferecendo escuta, reconhecendo e potencializando as diferenças, facilitando a criação de novas práticas e também evidenciando as táticas no cotidiano escolar que possuem a força de romper com estigmas e formas naturalizadas de ação, trazendo à tona os sujeitos nela presentes.

Se pensarmos na situação atual da educação no Brasil, apesar das dificuldades, podemos perceber que a obrigatoriedade do ensino faz da escola um ambiente institucional privilegiado em nossa sociedade: ela possui o potencial de formação de sujeitos, de cidadãos. Sendo assim, o psicólogo tem aí um lugar privilegiado.

A partir da reformulação de seu olhar, a Escola pode encontrar meios de se apresentar como um eficaz agente secundário de socialização, como um ambiente seguro e acolhedor. Alunos, muitas vezes somando em suas histórias pessoais fracassos na experiência escolar marcando com ela uma relação hostil, podem

passar a conhecer outras formas de se relacionar com este ambiente e com a sociedade.

6

Referências Bibliográficas

ABREU, M.H.R.M. **Medicalização da Vida Escolar**. Dissertação (Mestrado Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006

ALTHUSSER, L. (1970) **Aparelhos ideológicos de Estado**; nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado /. 6. ed. - Rio de Janeiro: Graal, 1992. 127p.

ARIÈS, P. **Historia social da criança e da família**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.

ARROYO, M. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: Costa, M. V. (org.) **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BAKHTIN, M. (1919) Arte e Responsabilidade in: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.33-34

_____. (1974) Metodologia das Ciências Humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.393-410.

BARBOSA, M. C. S. **Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares**: As Socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>> Acessado em 20/07/2008.

BENJAMIN, W. (1915) A vida dos estudantes. In: **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984 p. 31-41

_____. Prefácio. Jeanne Marie Gagnebin. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W . **Magia, e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas v.1); São Paulo: Brasiliense, 1996. p.7-19.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. (Obras escolhidas v.3); São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 103-149.

_____. O Flanêur. In: BENJAMIN, W **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo.** (Obras escolhidas v.3); São Paulo. Brasiliense, 1991. p.33-65.

_____. N [Teoria do Conhecimento, Teoria do Progresso]. In: BENJAMIN, W. **Passagens.** São Paulo: IMESP, 2006.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade.** Petrópolis: Vozes, 1976.

BERNSTEIN, B. “Uma crítica a respeito do conceito de educação compensatória”. Em: BRANDÃO, Z. **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

BEZERRA JR, B. Winnicott e Merleau-Ponty. In: BEZERRA Jr.; ORTEGA, F. (orgs.) **Winnicott e seus interlocutores.** Rio de Janeiro: Relume Dunderá, 2007.

BITTENCOURT, M. I. G. F. **Ilusão e Criação na Sociedade de Consumo.** Tese (Doutorado Psicologia) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Nos espelhos das galerias: alteridade, divertimento e criação na sociedade de consumo.** Pulsional Revista de Psicanálise ano XVII, nº 179, setembro/2004. Disponível em:
<<http://www.pulsional.com.br/rev/179/1.pdf> > Acessado em: 09/12/2007

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. 1982.

BRANDÃO, C. **A educação como Cultura.** SP: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, C. R. Introdução. In: FERREIRA, Cláudia Márcia (org) **Festas Populares Brasileiras** SP: Pioneira, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: DP&A, 2000.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acessado em: 26/06/2008.

_____. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acessado em: 26/06/2008.

CALIMAN, L. V. **Dominando Corpos Conduzindo Ações: Genealogias do Biopoder em Foucault.** Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Instituto de Medicina Social. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2001.

CASCUDO, L.C. **Dicionário do Folclore Brasileiro.** RJ: Edições de Ouro, 1954.

CASTRO, Z.M. Folias de Reis, **Cadernos de Folclore**, nº 16. RJ: Ministério da Educação e Cultura/Funarte, 1977.

CEARTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CÉSAR, M.R.A. (2007) **A (des)educação do corpo ou o pequeno desfile dos corpos contemporâneos e seus lugares da transgressão**. Trabalho apresentado no XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA da Associação Nacional de História – ANPUH. Disponível em: <<http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Maria%20Rita%20A%20Cesar.pdf>> Acessado em 08/08/2007.

CHARLOT, B. ; ÉMIN, J.-C. (orgs). **Violences à École – État des savoirs**. Paris: Masson & Armand Colin éditeurs, 1997.

CONDE, C. e NEVES, J.M. **Folia de Reis no Rio de Janeiro**. RJ: Fundação Rio, 1981.

COSTA, M. V. (org.) **A Escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNNINGHAM, H. **Children and Childhood in Western Society** New York: Longman, 1995.

DOIN, C. Reflexões sobre o espelho. In: **Boletim Científico da Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro**, nº 16, 1985.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993-1994.

FERNANDES, A. M. D. **Rompendo com a produção de uma doença que não dói**: uma experiência de alfabetização em Nova Holanda. Dissertação (Mestrado Saúde Pública) Escola Nacional de Saúde, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 1983.

FERNANDES, A. M. D. et al. Histórias e Práticas do sofrer na Escola: múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema” In: Marcondes, A. Fernades, A. Rocha, M. (orgs.) **Novos Possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2007.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **História da sexualidade I: A Vontade de Saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. 15ª ed. 1979.

FRELLER, C. C.(2001) **Histórias de indisciplina escolar**. O trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

_____ **Trabalhando com Pais Sobre Indisciplina Escolar:** Um desafio para o psicólogo. Disponível em:
<<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/2001T.PDF>> Acessado em: 22/11/2007

FREITAS, M.T.A. **Vygostsky e Bakhtin** – Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IRELAND, V.E. (coord.) **Repensando a Escola:** um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. UNESCO, MEC/INEP, Brasília, 2007.

JOBIM e SOUZA, S.; CAMERINI, M. F. A.; MORAIS, M. C. “Conversando com crianças sobre escola e conhecimento: a abordagem dialógica e a crítica do cotidiano”. In: JOBIM e SOUZA, S. (org.) **Subjetividade em questão:** a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

JOBIM e SOUZA, S.; CASTRO, L. R.. “Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo”. In: **Psicologia Clínica: Pós-graduação e Pesquisa**. PUC-Rio, vol.9, 1998.

JOBIM e SOUZA, S. (2003) Educação na pós-modernidade. Educar pra quê? In: JOBIM e SOUZA, S. (org.) **Educação@Pós-modernidade**. Ficções científicas e Crônicas do cotidiano. 1 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, v. , p. 15-26.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: edUNIMEP, 1999[1803].

KRAMER, S. **Por entre as pedras:** Arma e sonho na Escola. São Paulo: Ática, 1998.

LIBÂNIO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: Costa, M. V. (org.) **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIMA, B. S. "**Do Amor em Tempos de Cólera**": agressividade, subjetividade e cultura. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia. PUC-Rio, 2007.

LIMA, E. S. **Quando a criança não aprende a ler e a escrever** Rio de Janeiro: Sobradinho 107, 2002.

LUZ, R. Comunicação Escrita e Pensamento – O exemplo de D.W. Winnicott. In: BEZERRA Jr.; ORTEGA, F. (orgs.) **Winnicott e seus interlocutores**. Rio de Janeiro: Relume Dunderá, 2007.

MACHADO, A. M. Relato de uma intervenção na Escola Pública. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (orgs.) **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____ Os Psicólogos Trabalhando na Escola: intervenção a serviço do quê? In: **Psicologia Escolar: práticas e críticas**. MEIRA, M.; ANTUNES (orgs.), São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MAIA, M. V. C. M. **“Rios sem Discurso”**: reflexões sobre a agressividade da infância na contemporaneidade. Tese (Doutorado Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

MENDONÇA, A.D. **Cultura da Violência versus Cultura Popular**, uma experiência da Folia de Reis. Monografia (Graduação em Educação Artística) Faculdade Metodista Bennett, Rio de Janeiro, 2005.

MONTEIRO, M. S. **Convivência e Participação: Fios e Desafios da educação na contemporaneidade**. Uma experiência no cotidiano de uma escola pública na Baixada Fluminense. Tese (Doutorado Psicologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

MOYSÉS, M.A.A. **A Institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. São Paulo: Ed. Mercado das Letras, 2001.

OLIVEIRA, J. B. A. Repetência, auto-estima e reconquista de identidade. In: **Dois Pontos**, Belo Horizonte, v. 4, n. 35, p. 86-88, nov/dez 1997.

OLIVEIRA, J. B. A.; SCHWARTZMAN, S. **A escola vista por dentro**. Alfa Belo Horizonte: Educativa Editora, 2002.

OLIVEIRA, L. L. B. **Sobre o que versa a vida**: Metáforas da Criatividade em Freud e Winnicott. Dissertação (Mestrado Saúde Coletiva) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, 2007.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

_____ **Mutações do cativoiro** – escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker editores/EDUSP, 2000.

REGO, T.C.R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. Em: Aquino, J. G. (org). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

RIBEIRO, V. M. (2006) **Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil**. Disponível em: <<http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/pages.php?recid=28>> Acessado em: 22/05/2007.

ROCHA, A. **Cidade Cerzida**: A costura no Morro Santa Marta. Rio de Janeiro: Relume Dunderá, 2000.

SAFRA, G. **A Pós-Ética na Clínica Contemporânea**. São Paulo: Idéias e Letras, 2004.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da Educação no Brasil. In: Brock, C.; SCHWARTZMAN, S. (ed.) **Os Desafios da Educação no Brasil**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SILVA, J. G. **A Arte de Ser Cidadão** – Experiências de jovens em projetos sociais a partir do teatro. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, T. T. **Alienígenas na Sala de Aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, L. E., BILL, Mv, e ATHAYDE, C. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005

SOARES, M. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva Social. São Paulo: Ática, 1997

SOUZA E SILVA, J. **“Porque uns e não outros”**: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

WINNICOTT, D.W. (1945) Desenvolvimento Emocional Primitivo. In: Winnicott, D.W. **Da Pediatria à Psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____ (1950-1955) A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional. In: Winnicott, D.W. **Da Pediatria à Psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 288-304

_____ (1952) Ansiedade Associada à Insegurança. In: Winnicott, **Da Pediatria à Psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 163-167.

_____ (1956) A tendência Anti-Social. In: Winnicott, D.W. **Da Pediatria à Psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 406-423.

_____ (1957) As raízes da agressividade. In: Winnicott, D.W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 262-269

_____ **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____ Estabelecimento da relação com a realidade externa. In: **Natureza Humana**. Rio de Janeiro, Imago, 1990.

7

Anexos

Anexo 1

Entrevista para os alunos

Nome

Idade

Está estudando? Em que escola? Em qual série estão agora?

Que outras atividades está fazendo nesse momento? Trabalho? Música? Folia das Crianças?

Eu queria saber um pouquinho de vocês o que acham da Folia das Crianças e o que vocês acham das escolas onde estudam.

Vida escolar. Onde estuda. Sempre estudou nesta escola? O que faz na escola. O que acha da escola.

Faz parte da Folia das crianças? Desde quando? Como começou a fazer parte dela?

O que é a folia das crianças (explicação geral e particular)? Sabe como surgiu/começou? Onde acontece?

Já participou de alguma apresentação? Onde? Como foi?

O que significa pra você fazer parte da Folia?

Como acontece a folia dentro da escola? As outras pessoas da escola (professores, direção, alunos) sabem que ela existe? O que você acha que as outras pessoas acham da Folia das Crianças?

Vocês acham que podem aproveitar coisas da Folia das Crianças pra usar na escola e vice-versa? A Folia das Crianças e a escola têm alguma coisa a ver? O que é parecido e o que é diferente?

Fazer parte da Folia mudou alguma coisa na sua vida dentro ou fora da escola? Se sim, que tipo de mudanças? Pedir exemplo.

Anexo 2

Entrevista para os professores

Nome completo

Idade

Por que ser professora? O que é para você trabalhar na área da educação?

Professora de quê?

Eu sei que você, assim como eu, acompanhou o surgimento da Folia das Crianças aqui na escola. Mas eu gostaria que você tentasse “esquecer” por alguns minutos que eu estive aqui nessa época, e que me contasse a história do surgimento da Folia.

Para que alunos dava aula? Que características você ressaltaria no grupo? Exemplos.

Qual a função da escola na vida das crianças para que você dá aula? O que você considera importante de ser trabalhado com os alunos? Como você trabalhava isso em sala de aula?

Você acha que a Folia das Crianças provocou mudanças na vida das crianças (escolar e particular)? (se sim) Ela continua exercendo algum impacto sobre os alunos?

Qual o impacto da Folia das Crianças sobre a escola e os professores?

Você acha possível fazer uso de elementos da Folia das Crianças para atingir seus objetivos de trabalho com os alunos?

Como fica a relação com a cultura da comunidade local?

Você localiza algum tipo de impasse institucional com a Folia das Crianças?

Quais são os resultados disto na dinâmica de desconstrução do fracasso escolar?

Anexo 3

Categorias

1) Criança, Professor, Disciplina e Escola

- a) Histórias de fracasso escolar e de reprodução de fracasso escolar: estigma e violência
- b) A forma como os educadores se aproximam das crianças influencia a maneira como elas se comportam na escola
- c) Disciplina e respeito
- d) Interesse na Escola

2) Educação, Cultura Popular, Criatividade e Comunidade

- a) Papel da escola na vida das crianças
- b) O surgimento da Folia e sua contribuição para o espaço escolar
- c) O uso da Folia como “moeda de troca”.
- d) Escola e Cultura: rigidez *versus* criatividade
- e) Re-significação do espaço escolar e do conteúdo disciplinar
- f) A participação da comunidade/família no cotidiano escolar

3) Os Percursos da Folia

- a) A Folia no Morro
- b) Novos caminhos a percorrer
- c) Mudança no olhar
- d) Reconfiguração dos percursos
- e) Folia-Movimento
- f) Criação de novos interesses
- g) Folia-Alegria
- h) O lugar do psicólogo

4) Os Sujeitos Alunos

- a) Os alunos como sujeitos do saber
- b) O reconhecimento dos sujeitos e a superação das dificuldades
- c) Apresentações e reconhecimento
- d) As máscaras e os sujeitos

Anexo 4

Versos da Folia

Opa!
 Pra passar daqui pra dentro
 Eu não vou passar em vão
 Primeiro eu peço licença
 Pra mim acabar de chegar
 Depois falam que Palhaço
 Não tem educação!
 Posso entrar Patrão?

Joguei limei pro alto
 Aparei com canivete
 Em conversa de adulto
 Criança não se mete

Lá em cima daquele Morro
 Tem dois sacos de cimento
 Quando bate um no outro
 É sinal de casamento

Lá em cima daquele morro
 Passa boi passa boiada
 Só não passa o Juninho
 Com a calça toda rasgada

Da galinha tiro as penas
 Do peixe tiro a escama
 Da lourinha e da morena
 Tiro a roupa e levo pra cama

Lá em casa tem uma cabrita
 De cabrita vira bode
 De bode vira capeta
 Com o capeta ninguém pode

Eu fui no cemitério
 Às onze horas do dia
 O defunto se levantava
 As catatumbas gemiam
 Fui falar com seu vigário
 Pra benzê a defuntaria
 Meu cavalo morreu de noite
 Minha mulher morreu de dia
 Do cavalo tive pena
 Da mulher tive alegria
 É que cavalo custa dinheiro
 E mulher só pensa em revelia

Chove Pedro!
Que dessa chuva eu não tenho medo

A menina pra ser bonita
Não precisa se pintar
A pintura é do demônio
A beleza é Deus que dá
Solta o baile sanfoneiro
Pra mim acabar de chegar

Piso na tábua de cima
Faço a de baixo envergar
Dou um tapa no capeta
Faço a mãe do cão chorar
Mato sem fazer dó
Meu nome é Tadeu
Vim aqui para brincar

Adeus, adeus, adeus!
Adeus que eu estou indo me embora
Vocês ficam com Deus
Que o Frederico vai com Nossa Senhora!