



salto
para o futuro



**Cultura viva,
escola viva**

Ano XIX – Nº 6 – Junho/2009

SUMÁRIO

CULTURA VIVA, ESCOLA VIVA

Aos professores e professoras	3
<i>Rosa Helena Mendonça</i>	
Apresentação da série <i>Cultura viva, escola viva</i>	5
Quando a educação escolariza? Redes ecossocioculturais	
<i>Adriano Nogueira</i>	
Texto 1 – Currículo e Cultura	12
<i>Adriano Nogueira e Chico Simões</i>	
Texto 2 – Cultura e Resiliência	21
<i>Adriano Nogueira e Maria José Tita Souza</i>	
Texto 3 – Raizamento e diversidade cultural	26
Educação e Saúde	
<i>Elizabeth de Leone M. Smeke</i>	

CULTURA VIVA, ESCOLA VIVA

Aos professores e professoras,

Paulinho da Viola, no documentário *Meu tempo é hoje*, dirigido por Izabel Jaguaribe, ao apresentar suas singulares idéias sobre o tempo, diz: “não vivo no passado, o passado vive em mim”, declarando que não sente saudades, ou não precisa sentir saudades, porque dentro dele está o samba, a tradição. Ou, arriscando responder com seus próprios versos, porque “Apesar de tudo, existe uma fonte de água pura, quem beber daquela água não terá mais amargura”¹.

A cultura popular e suas mais diversas manifestações são essa fonte, esse manancial, inesgotável - quando preservado - em que buscamos encontrar nossas origens e ressignificar permanentemente nossa existência. Assim como as águas de uma nascente são puro movimento cíclico, os saberes e fazeres do povo também são marcados pela circularidade, num ir e vir que, atravessando gerações, guardam o passado e gestam o futuro. No presente está o cotidiano de trabalho, de comemorações, de celebrações, de festas, uma síntese do que foi e do que virá... Na comunidade e no próprio espaço escolar estão pais, avós, funcionários, professores -

mestres e brincantes - que transmitem seus saberes, possibilitando aos alunos firmar elos com a tradição e dar continuidade às manifestações culturais. São histórias, danças, sabedorias, falares, que são transmitidos, quase sempre, oralmente, vivencialmente.

Este é, sem dúvida, um tempo privilegiado para o debate em torno das relações entre cultura e educação. Um momento em que ações culturais desenvolvidas pelas comunidades, muitas vezes com poucos recursos, recebem investimentos dos setores públicos com a consolidação de Pontos de Cultura. Neles, grupos que cotidianamente produzem cultura e educação, mantendo e recriando tradições, expressando suas múltiplas expressões e visões de mundo, têm reconhecido o seu valor cultural e o potencial educativo. São múltiplas as trocas possíveis entre esses espaços não-formais de educação e as escolas.

Essa é a perspectiva da série *Cultura viva, escola viva*, que conta com a consultoria de Adriano Nogueira. Nos programas televisivos

1 Dança da solidão. Paulinho da Viola.

vos e nos textos são problematizadas trocas e conexões possíveis entre tradição e acesso democrático às chamadas tecnologias de ponta, entre saber local e planetário ou, como anteviu Paulo Freire, como curso de construção de saberes numa sociedade verdadeiramente democrática.

A relação cultura, culturas populares e educação está presente na grade da TV Escola e é inspiradora de algumas séries no Salto para o Futuro, tendo inclusive possibilitado a organização de uma coletânea e de um documentário intitulados

Cultura popular e educação. A perspectiva tem sido sempre a de tratar de forma não hierarquizada modos peculiares de compreender e explicar os fatos do mundo e as relações humanas.

O convite para mais este mergulho no universo da cultura popular nos faz retornar a Paulinho da Viola. Afinal: “Uma semente atirada num solo fértil não deve morrer, é sempre uma nova esperança que a gente alimenta de sobreviver²”.

Rosa Helena Mendonça³

2 Amor à natureza. Paulinho da Viola.

3 Supervisora Pedagógica do programa Salto para o Futuro.

APRESENTAÇÃO

CULTURA VIVA, ESCOLA VIVA

QUANDO A EDUCAÇÃO ESCOLARIZA? REDES ECOSSOCIOCULTURAIS

Adriano Nogueira¹

PRIMEIRO MOMENTO E INTRODUÇÃO: CURRÍCULO E CULTURA

Pode a escola consistir/constituir espaço relacional, correlacionando linguagens e diferentes expressões culturais?

Pode a escola fluir/fruir um currículo em que as ações sejam expressões variadas, do tipo:

- contos e mitos tradicionais - as formações culturais acontecem e elas fornecem explicações sobre a realidade, sobre o Brasil;
- jogos e brincadeiras - a memória que reside no corpo e nos movimentos do corpo;
- festas e comemorações comunais - pessoas aprendem conforme o sentimento de pertença a um local, um grupo, um movimento, uma tradição, isto é, pessoas que aprendem com a identidade, aprendem.

Identidade, é bom esclarecer, não se restringe a alguém (indivíduo) sendo igual a si mesmo; identidade constitui alguém sendo “sujeito-ele-mesmo”, na convivência e “curtição” com o outro, o diferente. Identidade não se resume à estática (individualidade); ela é dinâmica, engrena a convivência entre diversos/diferentes.

Os “textos” neste aprendizado identitário são “escritos” na forma de dança, de cantos rimados, de ritmos sincopados, de glosas e trovas, de modo a harmonizar memória e contexto. Isso é próprio à cultura oral/gestual, expressa-se em linguagens ou códigos diversos.

QUAL SERIA O FUNDAMENTO EM QUE TAL PROPOSTA CURRICULAR SE BASEARIA?

A proposta do Mais Educação², formalizada

1 Consultor do Instituto Paulo Freire e do Ministério da Cultura - MinC (Pontos de Cultura). Consultor da série.

2 Pressupostos do projeto pedagógico para a Educação Integral, conforme Rede de Saberes, projeto “Mais Educação”. Portaria Normativa Interministerial: Cultura, Educação, Esportes, Ciência&Tecnologia, Meio Ambiente, de 24 de abril de 2007.

nas iniciativas da “educação integral”, propõe/subsidia escolarizar através de ampliação das experiências educativas. Tal ampliação implica rever e superar as concepções de currículo que fragmentam aprendizados em: turno e contraturno, calendário letivo (da educação formal) e calendário extrassala de aula (da educação informal).

A escolaridade, no campo amplo da educação (além dos muros escolares), pode, ao proporcionar a sistematização de conhecimentos, rever e ressignificar aquilo que vem sendo denominado de referenciais universais. Isto é, ao realizar um fecundo percurso acadêmico, a escolaridade pode reaproximar a vida cotidiana da prática escolar. Tal concepção de formação (do educador e do educando) amplia a tradicional noção de currículo como conjunto de tópicos predefinidos. Tal formação vincula a trajetória de educador e educando à curiosidade da investigação; ela dinamiza a formalidade dos tópicos curriculares, na medida em que os recria através de pesquisa.

SEGUNDO MOMENTO: CULTURA E RESILIÊNCIA = LETRAMENTO

Pode o conhecimento (na escolaridade) oscilar entre reconhecer e resistir? O conhecimento pode ser construído nutrindo-se dessa dupla dimensão:

(1) A maravilha da comunicação. Cada pes-

soa, em relações interpessoais, socializa seu modo de aprender identitário; ao aprenderem a se reconhecer, as pessoas reconhecem sua subjetividade. É a dimensão que interroga: que dizer de nós mesmos, interlocutores, nesse modo de desabrochar? Nossa razão e alguns princípios éticos questionam a inferiorização de qualquer expressão cultural. Mas, em nossas atitudes/práticas cotidianas, isso se confirma? Ou seja, o mosaico de registros, documentários, depoimentos, avaliações e aulas (que realizamos) contribui para um currículo cultural emancipatório?

(2) O perigo da massificação. As redes de contatos e as expressões em sociedade oferecem aos grupos um “supermercado cultural” produzido pela “aldeia global”. Esta oferta (de conhecimentos) é para o consumo nas diversas “tribos”. Isto é, o tradicional individualismo pode sofisticar-se, passando a consumir grifes, algum lazer/turismo seletivo, orkuts, habitando e transitando por territórios de consumo específico; pessoas “da tribo” igualizam-se ao consumir determinado padrão e determinado comportamento.

O processo de escolarizar organiza, curricularmente, os atos de conhecimento. Portanto, organiza o confronto (complementar) entre a globalização massificadora e a experiência das culturas locais. A escolarização amplia a noção de consumo, no mercado das disponibilidades, sempre desiguais? Ela pode “escolarizar” pessoas segundo a noção

de produção (no jogo das interações, múltiplas e diversificadas)? A escolaridade “na e pela” participação cultural teria a vitalidade para desaprender (ou “desengolir”) a cultura e os conteúdos engessados/estereotipados da opressão? Ela seria a busca de uma originalidade identitária, exercendo a criticidade, por meio de criatividade, tendo por objetivo “desengessar” a sensibilidade. O conhecimento humanístico exerce autonomia e crítica criativa através de tecnologias, e não apenas com uma “tecnologia de ponta”.

Tal concepção de escolaridade nunca desvincula expressão cultural de prática cognitiva. Reconhecer as diferenças promove e amplia os espaços e as trocas. Há uma mudança aí: a noção de território (lugar em que cada “tribo” se defende do diferente, e lugar-expressão do que consome um grupo) é substituída pela noção de espaço (lugar em que a diferença plural entre humanos ocupa ambientes sem depredar, sensibilizando-se de forma não antropocentrada). Seria o campo daquela “pré-inteligência” universalizante, mencionada por Mario de Andrade. Uma pergunta poderia ser feita: e nós, educadores, poderíamos conviver de modo a subsidiar esta consciência sensitiva? A abstração daí resultante manteria “canal aberto e banda larga” com a expressão senti-pensante.

Eis uma postura que poderia ser denominada *profundamente brasileira*: reconhecer/fomentar o pluralismo, nele empreendendo a importância das trocas em redes interpessoais e intratecnológicas. Tal empreendimento (interpessoas e entre tecnologias) tem profunda implicação com ambientes, com regiões, distritos, bairros, etc. A dimensão simbólica e significativa das expressões culturais se reveste da densidade da dimensão cidadania e questiona as relações sociais assimétricas, democratizando condições de produção cultural, expandindo meios de difusão e “curtição”³.

Tal concepção de educação não considera a escolaridade como mera formação para o mercado. Os projetos voltados para o meio ambiente e as mediações de criação/recriação de conhecimento não se orientam simplesmente para consumir monopólios ou grifes, ou padrões ideológicos de qualquer tipo e grau.

Acontece aí maior proximidade entre administração pedagógica e gestão cultural, isto é, maior proximidade entre administrar a instituição escola e fomentar/subsidiar a expressão de Associações Culturais, ONGs, Grupos Informais (música de garagem, ecoiniciativas, expressões do calendário simbólico-religioso, etc.). Um processo de fomento

3 Pressupostos fundantes do PNC – Plano Nacional de Cultura – diretrizes gerais. Ministério da Cultura e Comissão de Educação e Cultura – Câmara dos Deputados. 2009.

deste dinamismo cultural está em curso no país: são os Pontos de Cultura. Esta perspectiva de currículo é experimental e não apenas executa um aplicativo metodológico. Sendo fluente (experimental), a relação educador-educando “curte”, nos dois sentidos deste termo: curte (flexibiliza-se), diante dos desafios em face do desconhecido/diferente; e curte (amadurece), num processo de reconhecimento/raizamento em face das tradições.

Produzir, consumir e curtir cultura é a proposta do *Mais Cultura*⁴. Os atores produtores e brincantes da cultura, sobretudo na Cultura Popular⁵, produzem, consomem e “curtem”. Os saberes e a energia em que se movem manuseiam tecnologias muito próximas ao corpo: mover as mãos, gingar cintura, jogar os olhos, jongar os pés, oscilar de ombros e, assim, são obtidos os sons, produzidos os artefatos, afinados os instrumentos, tecidas redes e relações, enfim. Seus saberes são “saberes-em-situação”, concretos em gestos. Predomina a oralidade corpórea e transparecem os espaços pedagógicos.

Esta expressão e circulação de saberes contraria a principal característica da cultura de massa, isto é, contraria a tecnologia massiva que produz em série, produz simulações

repetitivas, *standard*; tal energia (de massa, *estandardizada*) desencanta, no sentido de desaproximar do corpo real, padroniza gestos, pasteuriza emoções e escraviza a experimentação à metodologia. Neste contexto, o Sujeito na Cultura Popular produz em condições subalternas. Sua produção requer controle de qualidade, conforme o uso e a tradição (e não conforme o armazenamento ou a otimização de orçamento). Sua produção não satisfaz prazos de validade conforme a relação custo-benefício (a “vida útil” do produto é dada pelo prazer da fruição). Isso submete o produtor à instabilidade da não-sustentabilidade. Sob o ponto de vista cognitivo, seus saberes, embora não predatórios, parecem subalternos, na medida em que o submetem a uma atuação produtiva “sem qualificação”.

À educação cabe o importante esforço de não hierarquizar saberes; sobretudo, a educação que flui através de políticas e instituições públicas. Recusar a inferiorização da produção na Cultura Popular e recuperar alguns de seus valores ergométricos realça uma perspectiva, permite modos de “curtir” criticamente os caminhos da cultura brasileira. A partir daí, é possível pensar/agir rumo a um país diferente, país plural, sem a asfixia de qualquer monopólio ou monocultura.

4 Programa Mais Cultura – Ministério da Cultura, 2008. Disponível no site do Ministério da Cultura.

5 Interessa-nos, sobretudo, a Cultura Popular, pois nela estão imersos estudantes (e seus familiares) das escolas públicas brasileiras.

TERCEIRO MOMENTO: RAIZAMENTO

Descobrir/curtir a vitalidade do raizamento. Pode-se, na ação curricular, perceber e realçar o dinamismo da cultura escolar e, nesta, as marcas da cultura popular? As culturas populares enfatizam a conservação e a reposição do que vai sendo perdido (transformado). Pode a escola investir num aprendizado de raizamento, apostando que raiz cultural é consciência, e consciência não consome qualquer coisa? Este movimento não se reduz a vir *de trás pra frente* (do atraso ao progresso); este movimento se realiza de dentro para fora (socialização) e de dentro para dentro (intimidade, amor próprio).

O raizamento transcorre, basicamente, ao se lidar com a diversidade. Todo esse movimento faz parte da cultura política. Lidar com a diversidade é conhecimento próprio da nossa antropofagia, isto é, nossa capacidade de absorver e reelaborar símbolos e códigos de contextos e produções variados. Ao lidar com a diversidade, estamos num duplo jogo:

1. Tentamos/criamos espaços pedagógicos para enfrentar e superar qualquer condição vulnerável de sujeitos “dentro-e-fora”, isto é, os sujeitos que vivem “à margem”, em am-

bientes que os exploram sem incluir. Como dizia Paulo Freire,

“(...) ser humano é ser de relação, capaz de interferir na realidade conscientemente. (...) ele não apenas está no mundo, mas está com o mundo. Seu conhecimento não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é apenas face aos diferentes desafios do contexto mas (é pluralidade) face a um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas ele se altera no próprio ato de responder. Organiza-se, ao escolher a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta e com a consciência de quem está diante de desafios⁶.

2. Estes espaços são eco-político-pedagógicos, isto é são tentativas de experiência democrática; podemos “nos acostumar” com reuniões, com fóruns e miniassembléias? Pode nossa pedagogia realizar-se mediada por várias linguagens (registro audiovisual e gráfico, exposição e comentário, um jornalzinho, uma excursão, uma rádio comunitária, um blog)? Podemos ser educadores mais acadêmicos, sendo menos rígidos em metodologia intrassala de aula?

É bom lembrar sempre que a tentativa de experiência democrática ultrapassa

as limitações da mera organização burocrática funcionante. Isto é, a cultura política democratiza-se não apenas quando simplesmente “tudo funciona”. A cultura se politiza quando diferenças (ou mesmo conflitos) são encaminhados, gerando formas inventadas e/ou negociadas para seguir em frente. A experiência equitativa, reequilibrante, da democracia permite ao ser humano educar-se no (com o) Mundo. Este é concebido não apenas como fruto dos projetos de ocupação humana. Mundo é dinamismo vivente, vida desabrochando em rede, em todo canto, não é apenas um conjunto de territórios, espaços ocupados. Mundo é espaço de vivência e convivências⁷. A tentativa da experiência democrática foca o engendramento de concepções de aprendizagem em prisma abrangente, eco-político-pedagógico, forma cidadãos planetários.

TEXTOS DA SÉRIE *CULTURA VIVA, ESCOLA VIVA*⁸

A série *Cultura viva, escola viva* tem como proposta discutir as relações entre currículo e cultura, evidenciando o papel da escola na ampliação das manifestações culturais da comunidade. Ao longo dos programas, são apresentadas experiências que aproximam

O DESENVOLVIMENTO: O QUE É?

A escolaridade, nesta perspectiva, trabalha concepções de desenvolvimento. A cultura é realçada nas dimensões de oportunizar processos e protagonismos. Educar-se é alargar perspectivas e fecundar modos de existência. Seres humanos produzem e usufruem o acesso à atual e a outras formas de vida, num horizonte utópico de sempre mais solidarismos, trocas em justo comércio, em clima de economia de remanejamentos e de sustentabilidade não-predatória. Tal desenvolvimento é diversificado. Desenvolvimento é quase sinônimo de alegria/felicidade.

Felicidade é viagem por terra. Tem buracos na pista, imprevistas paisagens, pausas e respiros desejáveis e motorista de todo tipo: experiente, inexperiente, atrevido, cauteloso, apressado...

10

7 Vale a pena conferir algumas das noções e reflexões do professor Milton Santos, esse “educador-mundo”. Ele teorizou em torno à densidade da ecossociabilidade em contextos geopolíticos.

8 Estes textos são complementares à série *Cultura viva, escola viva*, com veiculação de 1 a 5 de junho de 2009 no programa Salto para o Futuro/TV Escola (MEC).

TEXTO 1 – CURRÍCULO E CULTURA

O primeiro texto desta publicação apresenta considerações sobre a Escola Viva, uma das ações que fazem parte do programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura. A Escola

Viva consiste em ações, que visam subsidiar a formação de educadores (as), tendo como desafio articular escolarização e vida, currículo e vida cultural.

TEXTO 2 – CULTURA E RESILIÊNCIA

O segundo texto da série discute o “letramento cultural”. Trata-se do trabalho humano de viver/elaborar compreensões a partir do pensamento prático e concreto. Esse trabalho intelectual potencializa um “saber viver o mundo”, apresentando estratégias, como prática simbólica, voltadas para a construção de diálogos váli-

dos para a vida. Trata-se, ainda, de um desafio cultural-educacional, que busca reaproximar administração pedagógica e gestão cultural, visando ampliar percepções e correlacionar a administração da instituição escola com o fomento/subsídio às expressões e dinamismos vivos da sociedade.

TEXTO 3 – RAIZAMENTO E DIVERSIDADE CULTURAL

Como já foi exposto na Apresentação da série, o raizamento permite lidar com a diversidade. E, para lidar com a diversidade, o que importa é a capacidade que temos de absorver e reelaborar símbolos e códigos de contextos e produções variados. O terceiro texto da série discute a corporalidade, tendo como pressuposto que tudo o que é feito com a participação do corpo é mais “conscientemente inspirado” e integrado numa

ecologia libertária. Neste sentido, o texto tematiza saúde como educação para a vida, propondo instigantes reflexões.

Os textos 1, 2 e 3 também são referenciais para o quarto programa, com entrevistas que discutem os temas da série (Outros olhares sobre cultura e escola), e para as discussões do quinto e último programa (Cultura e escola em debate).

TEXTO 1

CURRÍCULO E CULTURA

Adriano Nogueira¹

Chico Simões²

AQUILO QUE VEM SENDO DENOMINADO DE ESCOLA VIVA – O QUE É?

É mais do que uma nova proposta pedagógica. E é mais do que uma nova metodologia a ser aplicada. Trata-se de uma perspectiva dentro do programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura. As ações da Escola Viva portanto, serão focadas e comentadas de modo a subsidiar a formação de educadores (as).

Nossa escola está viva? Pode ser que sim, e pode ser que para viver “mais vida” ela requeira revitalizar-se, ampliar concepções. Revitalizar seria o esforço de perceber-se em processos voltados para “mais educação” e “mais cultura”. Estamos, portanto, propondo uma reflexão em torno a determinados processos que correlacionam escola, currículo e cultura. Nesta série do programa Salto para o Futuro/TV Escola, focalizamos ações em curso, de modo a propiciar reflexões no eixo: escola, currículo e cultura. Há políticas públicas e programas interministeriais subsidiando tais ações, e subsidiar quer

dizer: aprimorar modos de participar nos dinamismos da sociedade brasileira.

Na cultura ocidental, o trabalho de conhecimento (sim, é um trabalho, através de atos de conhecimento, como gostava de dizer Paulo Freire) focalizou a escola como espaço/exercício de saberes e de experiência cognitiva. E, na escola, a escolarização vem sendo concebida como compêndio ou ilustração, contidos num currículo. Todo estudante que cumpriu (percorreu) determinado currículo faz-se portador de um “histórico escolar” que atesta sua ilustração, seu conhecimento. Essa seria a concepção de acumular conhecimentos. Por que a educação confinou-se dentro da escola? Houve uma determinada concepção de currículo justificando isso.

O currículo tem sido concebido como organizador e compilador de conhecimentos.

1 Consultor do Instituto Paulo Freire e do Ministério da Cultura - MinC (Pontos de Cultura). Consultor da série.

2 EscolaViva – Pontão de Cultura Invenção Brasileira.

Na escolarização, o processo de “cumprir currículo” facilitaria a interlocução de seres humanos entre si, com a cultura e com o ambiente. Portanto, o currículo teria por desafio reunir conhecimentos para a transmissão, através de mediações que configuram o conhecimento. Mediações não “são o conhecimento”, elas o representam. O desafio (ao currículo) seria pertinência, isto é, espera-se dele que contenha conteúdos referentes a realidades concretas.

Sob a influência do pensamento científico (séc. XVII europeu), um objetivo fundamental da elaboração curricular seria abrir caminho, podendo ir além de necessidades e interesses imediatos; aprendizado científico seria aquele voltado para qualificar/ampliar esquemas de conhecimento, estendendo a experiência cognitiva além dos dados e estados imediatos concretos.

Houve sociedades colonizadas pela expansão imperialista européia, que pretendeu “levar progresso, levar cultura” para cristianizar e “civilizar”. Esse fenômeno tem sido denominado etnocentrismo eurocentrado. Com base nesse fenômeno, o pensamento

Nas sociedades colonizadas, a oralidade tem sido mecanismo de integração e reconhecimento. Mas a oralidade é iletrada, às vezes ágrafa, se vale mais de metáfora do que de conceitos.

educacional/curricular teve preocupação catequética e científica. A vida cotidiana (destas sociedades) era considerada iletrada, inculta e não-cristã (pagã). A vida escolar teria por missão letrar, transmitir cultura e catequizar. Parecia razoável que vida escolar e a vida cotidiana fossem entendidas como realidades separadas. Há um equívoco nessa concepção de transmitir cultura: o olhar (educador) que mira o outro (educando)

percebe nele uma privação, uma carência. A partir desta mirada, a ação educativa deverá ser a de suprir, de suplência, e os métodos de transmitir devem buscar introduzir conteúdos nos “carentes”.

Nas sociedades colonizadas, a oralidade tem sido mecanismo de integração e reconhecimento. Mas a oralidade é iletrada, às vezes ágrafa, se vale mais de metáfora do que de conceitos. A experiência da vida-escolar distanciou os “alunos” da realidade de integração e comunicação cotidiana. Não (distanciou) no sentido como pretendia a ciência nos seus primórdios, isto é, não no sentido de formar educandos criativos capazes de, ao abstrair, associar diferentes elementos/fenômenos, de diferentes ordens e variáveis, adquirindo sobre eles um controle, feito de previsões. A expe-

riência educacional/curricular “calou” nos educandos. Uma pessoa escolarizada seria aquela que introjetou conteúdos, acumulando conhecimentos. Da análise crítica disso nasceu a expressão “educação bancária”.

Em face das tradições orais, em ambientes e idades em que a experiência corporal “fala mais alto”, a concepção de currículo carece de ser abrangente e abarcativa. Isto é, a cultura oral, as tradições e conhecimentos que se expres-

Ampliar olhares e ouvidos é conviver com as culturas locais, as que tradicionalmente são orais/corporais: utilizam mediações táteis, sensoriais, dramatúrgicas, sensuais ou musicais para “ler o mundo”.

sam fora da escola requerem um trabalho curricular mais voltado para a relação entre conhecimento e vida, em ampla pertinência. Ampliar olhares e ouvidos é conviver com

Quem ampliar (concepções) “percebe” que educação é algo mais amplo do que escolarização. Isso abre dimensões e perspectivas inexploradas; conhecer não se resume à experiência linear e letrada de currículo: conteúdos e resultados. A *Escola Viva* amplia concepções, supõe que conceber (planejar) currículo é trabalho de “mais cultura”.

Ampliar concepções... Como isso tem sido feito? E o que isso faz com a gente? Esse ampliar (pertinência) corresponderia ao que vem sendo denominado educação integral. Tem um formato aberto, pois se insere na diversidade cultural. Tal abertura requer áreas de saberes presentes em forma diversificada, e em todo o país. Por isso mesmo (as áreas) acontecem con-

forme os jeitos humanos de habitar/habitar, de comer/desnutrir, de vestir/desnudar-se, de narrar histórias ou ser contado pela História, de trabalhar/vadiar, de cuidar da saúde ou estressar-se, de qualificar “o público” na esfera do político ou ser apenas eleitor votante e assim por diante. Ao ampliar concepções curriculares, tornando-as mais grávidas de cultura, a formação vincula conhecimento e pesquisa, incorpora a curiosidade, o questionamento, a observação comparativa/classificatória, a cur-

tição, a identificação experimental, o jogo/debate em desafios de criação verbal/gestual (os “repentes”) e outras características da cultura e vida cotidiana.

Isso nos leva a repensar/ampliar aquele ponto de partida que estruturava educação e currículo em apenas duas coordenadas: espaço e tempo. **Pela definição de espaço** pensou-se lugares ordenados pela finalidade causal transmitir/aprender. Quanto mais os espaços estiverem “em ordem”, tanto mais cada lugar cumpriria sua finalidade.

“Confinando” a educação dentro de um determinado espaço, foi possível (e necessário) confundir educação com escola. **Pela definição de tempos** ordenou-se

cronologia e calendário em ocasiões de transmitir/introjetar; planejou-se a educação numa estrutura seriada linear causal: do simples ao complexo, do local (regional) ao universal, do infantil ao jovem e deste ao adulto. E o mundo (sob esta concepção) parecia ser adultocêntrico, eurocêntrico.

Ampliar concepções faz isso com a gente:

(I)Os espaços não são apenas conteúdos organizados; eles não são apenas “lugar de...”

exercer habilidade/desempenho previamente planejados. A partir da compreensão cultural, espaços significam conteúdo/continente de expressões. Espaços convidam ao gesto, *gestae*, para gestar; currículo ampliado requer uma pedagogia de atos de conhecimento visualizados, falados, tocados e tocantes em gesto e pensamento.

(II)O tempo não se resume à cronologia dos calendários: tempo de aprender não se resume aos “*dia de...*” dia do índio, do folclore,

do descobrimento, da consciência negra, dia da água, etc. A mera datação seriada coisifica, sugere que tempo seria apenas sequência que escorre, e flui. O tempo “são” tempos, sobretudo tempos de mudanças, de deslocamento entre

níveis de crítica e complexidade.

Nessa ampliação, a relação educador-educando “se molha” em olhares e percepções na cultura e no aprendizado. Num grupo (ou classe) nem todos os estudantes aprendem *no mesmo local, naquela mesma hora/aula e aquele conteúdo*. Aprendizado é movimento cultural, o estudante aprende com o corpo inteiro, inteirando-se dentro (e a partir) de uma certa identidade cultural. Teríamos, então, diferentes aprendizados, em diferentes

Aprendizado é movimento cultural, o estudante aprende com o corpo inteiro, inteirando-se dentro (e a partir) de uma certa identidade cultural.

tempos, tematizados de forma planejada, e a participação faria a sistematização. Currículo (sob esta perspectiva) tem a ver com cultura política e cultura científica.

Ampliar nos coloca em crise, e crise é parto, é partida, deslocamento... alargamento de horizontes. Recordemos um mestre, Anísio Teixeira:

“O que chamamos de educação é o esforço para compreender o presente. Sem compreendê-lo não podemos viver. Há presentes incendiados de fermento intelectual e há presentes inertes. Nos primeiros o passado está vivo no presente e entreabre futuro; nos outros depreciamos o presente e quedamos inertes adorando o passado. Toda verdadeira crise de compreensão é (crise) de compreensão do presente, no sentido de ponto de interseção entre passado vivo e futuro que vai nascer. Num desses momentos de crise é que nos encontramos.”

O que está em crise é um modo de fazer (um *modus operandi*). Sendo mais ampla do que a escolarização, educação é movimento, em processos de sistematizar a vivência cultural articulando tempos (históricos) em tempo real dos estudantes, conforme os espaços ganham sentido por gestos e pensamentos. Educar não se resume a *“transmitir o que foi acumulado no passado”*.

Ampliar requer escolhas, não acontece automaticamente. Escolhas (opções) podem ser organizadas num projeto, para ajudar profissionais-educadores a “navegar na crise”. Há escolas cujas escolhas configuram um projeto político-pedagógico – o PPP.

Para a ampliação consolidar-se em projeto, organização de escolhas, o desafio é, repetimos, rearticular escola e vida. Mario de Andrade nos chamou a atenção sobre isso, numa crônica do *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 21 de julho de 1940...

“(…) no momento em que o adolescente deixa a escola porque o Estado considera concluída a sua tarefa de socializar a criança, a prática tem mostrado quotidianamente que a simples concessão do diploma de grupo escolar serve para criar um problema maior: o adolescente desambientado em seu meio e, necessariamente, desocupado. Estamos formando levas e levas de milhares de indivíduos sem finalidade na vida, sem orientação futura, mental e psicologicamente inaptos a integrar-se na sociedade em que devem e vão viver porque, pedagogicamente, foram imprevistos para uma função assentada na comunidade patrícia. O que estamos fazendo é isso: estamos formando turmas e turmas de adolescentes que já são ‘chomeurs’ antes de serem obreiros, já são desocupados antes que lhes incumba o

dever de procurar uma ocupação". Isso merece divulgação. Este (trecho do) livro do Sr. Sud Mennucci reflete o pensamento desencantado de quem realizou toda uma vida de ensino e direção de ensino³ (A crônica foi denominada Os Paulistas).

O desafio é articular escolarização e vida, currículo e vida cultural; o termômetro disso são os aprendizados. É através de projeto que viabilizamos concepções ampliadas. Em meio à crise, podemos caminhar identificando modos de participação, isto é, pessoas aprendem em ritmos e tempos diferentes, vivendo identitariamente as ampliações.

Pode-se propor algumas questões para identificar/reconhecer participações: quais instâncias participativas existem e funcionam na escola? Quem participa no conselho: professores? funcionários? estudantes? pais? As reuniões acontecem com que frequência, e quem apresenta as pautas para elas? Pode um estudante, ou uma mãe, apresentar um item de pauta para a reunião do conselho escolar? Como pode um ancião (do bairro) contribuir na elaboração do currículo?

Pretendemos que o currículo, ampliado em compreensão cultural, seja não apenas cultura científica (tempo e espaço) mas que seja, também, fluxo (curtição) de cultura política.

Poderia ser esta a noção-base para um projeto pedagógico da unidade escolar? Trata-se de reaproximar os termos e tempos da escola com os termos e tempos da vida; trata-se de ampliar (qualificar) o espaço escolar, estendendo-o aos espaços vários da vida em sociedade; nesta perspectiva, as artes, as ciências, as matemáticas, os esportes e a literatura ressituem (ampliam) a relação educador-educando.

O QUE SERIA O PENSAMENTO CURRICULAR DA ESCOLA VIVA?

A participação (esse é o melhor nome para isso: participação) na vida cultural da cidade, assim como a participação na vida biossistêmica dos ambientes seria, nesta perspectiva, mais democrática e menos predatória. Isto é, mais democrática (ou equitativa) em melhor distribuição (de recursos, de bens e de símbolos) e menos antropocêntrica (mais ecológica) na convivência planetária. É possível buscar a sobrevivência sem acúmulos e sem desperdícios, em reequilíbrios e remanejamentos. Currículo ampliado em cultura seria: o eixo propulsor é a potência de sujeitos, diante de si (autonomia), dos outros (cidadania) e na natureza (ecossustentabilidade).

Algumas considerações finais:

a) A concepção *transmitir saberes ou conhe-*

3 O livro comentado por Mario de Andrade é: *O pensamento de Alberto Torres*. De Mennucci, Sud. São Paulo: Imprensa Oficial, 1940.

cimentos que afirma: “saber se transmite, é importante que seja bem transmitido” requer apenas sofisticação tecnológica; ou seja, a educação que prioriza boa transmissão preocupa-se apenas com uma boa metodologia que, se devidamente aplicada, garante o sucesso. Se o fenômeno for compreendido apenas sob o prisma da sofisticação tecnológica, a educação restringe-se à aplicação de “pacotes” ou de indicadores que “deram certo” em algum lugar do mundo mais rico. Não por acaso, são os lugares em que a “ciência de ponta” veio se construindo em cima de uma concepção de progresso cuja aplicação desequilibra e ameaça a vida no planeta.

b) Ao ampliar a simples “boa transmissão” e a mera sofisticação científico-tecnológica, a educação requer diálogos. Dialogar significa e dignifica intercâmbios e politização. Tal ampliação nos leva ao próximo momento desta série, com a reflexão: **Cultura e resiliência.**

Pedimos ao (à) Leitor(a) Interlocutor(a) que, ao ler, anote suas reflexões sobre o diálogo a seguir. Trata-se de uma entrevista do jornal *O Estado de São Paulo* (ESP) no Carnaval de 2007, em 18 fevereiro. O Caderno Cultura, pág. C12, entrevistou o sambista Paulinho da Viola:

O ESP: quais as diferenças históricas do samba de São Paulo para o samba do Rio, na música e no carnaval?

Paulinho:

- Lembro-me que quando nós, cariocas, comentávamos o samba em São Paulo algum dos mais antigos dizia: “aquilo num é escola de samba, é bloco!” E por quê? “Veja-se o andamento acelerado que eles tocam”.

O ESP: Era mais acelerado?

Paulinho:

- Tradicionalmente foi sempre mais acelerado. E hoje, entretanto, nivelou. Acho que o pessoal das escolas de São Paulo poderia dizer: “Antigamente diziam (os cariocas) que a gente corria. E agora todo mundo corre igual. Como é isso?”

O ESP: Em 1975 você compôs “Argumento”, de sucesso enorme. Foi um cutucão na aceleração que tudo padroniza?

Paulinho:

- Na Portela a gente discutia isso, muito. Lembro-me de uma polêmica que nos pegou “de cheio” após o enorme sucesso da Salgueiro com o samba: ‘Pega no Ganzé, pega no Ganzá’; era um samba curto e rápido. Uns diziam: “Tá vendo?. O sucesso vem de um samba curto e rapidinho”. A gente contra-argumentava: “A diferença de um samba mais curto é que ele vai ser cantado mais vezes na avenida”. Entretanto, nós, que vimos desfiles antigos, quando não havia controle de

tempo para as escolas, temos alguma dificuldade para aceitar a aceleração. Por outro lado, me lembro, houve escola que ficava mais de 3 horas desfilando só para prejudicar a outra: era preciso disciplinar um pouco, concordo.

O ESP: Você diria, então, que não aceita esse tipo de mudança?

Paulinho:

- Eu explicaria assim: o samba tem algumas características rítmicas; se você não consegue executá-las não é samba. Por exemplo: o samba tem um compasso binário, dois tempos: 1,2: 1,2: 1,2. Quando você vê e ouve um samba, uma das características que identificam é a síncopa; mesmo quem não conhece música vai entender: uma nota é antecipada ao tempo forte ou fraco do compasso.

O ESP: Ou seja, hoje não se faz samba?

Paulinho:

- Não é isso, se faz um samba diferente. Não é aquele que considero ideal, por causa da correria. Quebrou algo fundamental, que é o samba que emociona pelo melodioso. Mas hoje, eu entendo isso, a emoção se dá em outro nível: aquela coisa do visual, da beleza-alegria, isso tudo tem uma vibração.

O ESP: E a história do samba, lá no início, passa por São Paulo?

Paulinho:

- Não sei dizer isso, assim. Existem várias formas de samba. Várias manifestações populares, sobretudo dos negros. Muita gente comenta em São Paulo do samba de Pirapora do Bom Jesus, na Grande São Paulo. E aí, é necessário compreender a repressão aos negros. Quando eles manifestavam sua cultura nas ruas, era o mesmo fenômeno no Rio e em São Paulo? Ouvi muitos antigos dizerem: “Aqui, no Rio, pra gente acender uma vela na rua tinha que montar todo um aparato... porque se a polícia desconfiasse era desastre na certa”.

O ESP: Você mencionou um “sotaque paulista” no samba. Isso existe?

Paulinho:

- Outro dia falei pro Eduardo Gudim: “Posso mostrar umas frases em sambas seus que me levam a imaginar a influência do Adoniran”. Mesmo alguns sambas meus que ele gravou (por exemplo: Sempre se pode sonhar) estão “na linhagem” do Adoniran Barbosa.

O ESP: E Garoto? Nasceu em 1915, em São Paulo. Para alguns ele é precursor da Bossa Nova, pelo que fez antes de João Gilberto. Muita gente curte Bossa Nova e ignora que ele existiu. Se ele tivesse nascido carioca seria mais conhecido?

Paulinho:

- Com certeza Garoto foi um dos precursores da Bossa Nova. Era um exímio instrumentista. Até hoje eu sinto que falta espaço pra esse tipo de musica. E acho que Garoto seria mais conhecido se não tivesse morrido tão cedo.

O ESP: Se você fosse fazer uma relação dos 10 maiores compositores de samba, essa lista teria paulistas?

Paulinho:

- Não sei responder essa pergunta. Seria pretensão. É difícil fazer uma relação dos 10 maiores... Mas, se você me perguntasse: "você incluiria o Cartola numa lista?" Eu responderia: sim, por certo eu incluiria mestre Angenor...

O ESP: e para por aí?...

Paulinho: é porque.... é tanta gente boa!

O ESP:

"O teu coração sem amor/ se esfriou, se desligou/ inté parece, Pafunça/ aqueles elevador/ que tá escrito: Num Fununça!/ e a gente sobe a pé!/ E pra judiar, Pafunça/ nem meu nome tu pronunça." Este samba, de Adoniran, que é que tu acha disso, dessa forma de criação?.

Paulinho:

- Ah! Eu acho bonito pra caramba!. É lindo. Essa coisa do trato com a língua, usando sempre um humor! Isso tem mais em São Paulo do que no Rio. E não é propriamente um deboche. É humor. Adoniran merecia um estudo mais aprofundado, nestes aspectos, sobretudo... .

TEXTO 2

CULTURA E RESILIÊNCIA

Adriano Nogueira¹

Maria José Tita Souza²

O(a) nosso(a) interlocutor(a) deve ter um dicionário à mão! Resiliência é um termo da física clássica. Associá-lo ao dinamismo cultural (sobretudo na cultura popular), em busca de um repensamento

sobre currículo, é uma reflexão que propomos nesta série *Cultura viva, escola viva*.

Temos em vista um objetivo primordial do programa Salto para o Futuro:

“(...) a formação continuada de educadores, de estudantes do magistério e de professores que buscam rever e reconstruir seus respectivos princípios e práticas pedagógicas”.

Agregue-se aqui um objetivo específico des-

ta série: discutir as relações entre currículo e cultura, evidenciando o papel da escola na ampliação das manifestações culturais (...), aproximando vivências culturais e práticas educativas.

Para tal formação, estamos sugerindo o instrumento: **diálogo**. É básico para refundamentar posturas e concepções. Diálogo politiza, ampliando “janelas na alma” (olhares) e abrindo “portas do coração” (compreensões-empatia).

Para tal formação, estamos sugerindo o instrumento: diálogo. É básico para refundamentar posturas e concepções. Diálogo politiza, ampliando “janelas na alma” (olhares) e abrindo “portas do coração” (compreensões-empatia). No Texto 1,

21

solicitamos ao (à) leitor(a) anotações e comentários ao ler um diálogo/entrevista com o mestre Paulinho da Viola.

O entrevistador do jornal *O Estado de S. Paulo* centrou suas perguntas em um (e apenas um) eixo de interpretação do assunto. Cou-

1 Consultor do Instituto Paulo Freire e do Ministério da Cultura - MinC (Pontos de Cultura). Consultor da série.

2 Ponto de Cultura Chico Rei, Comissão Folclore-Educação MG.

be ao mestre da cultura popular ampliar os horizontes da conversação, dialogando de modo tal que a interação (a conversação) oferece-nos não apenas uma conclusão, calçada num único eixo interpretativo. Compreender não se resume a optar por um dos lados de uma dicotomia. Dialogar é... ir mais além de (apenas) duas hipóteses, ampliando o campo de escolhas (opções).

Parece-nos que a sabedoria da/na cultura popular tem-nos a oferecer esse “gancho de compreensão”: a resiliência (resistência-flexibilidade).

Considerando a sabedoria resiliente, estamos avançando em requalificar a relação entre o Estado e a população; requalificar é subsidiar a formação, utilizando o instrumento diálogo apresentado sob a forma de políticas públicas. Neste avanço, estamos revendo (ampliando) o campo de atuação da escolarização, naquilo que é seu (nosso) papel: sistematizar o conhecimento. Para sistematizar, a educação escolariza e, sob a perspectiva de resistir/dialogar, ela transita pela cultura e aprende os caminhos para chegar ao saber: **isso é política pública** em educação. Transitar pela cultura: estamos falando de saberes, de fazeres e também querereres... E, considerando que as pessoas/comunidades sabem, fazem e querem coisas diferentes, em tempos diferentes, o encami-

nhamento disso é conflitivo, requer administrar as diferenças. Em-caminhar entre diversos diferentes é fazer políticas...

Sobre políticas culturais... Há um depoimento do secretário Célio Turino – SPPC, Ministério da Cultura: *“(...) a proposta dos Pontos de Cultura é que os trabalhadores e intelectuais da cultura popular administrem programas de expressão e formação cultural por eles planejados e dirigidos. Estamos tentando modos e programas de ampliar o acesso aos bens da cultura. E o que seria cultura na nossa concepção? Existe cultura na cidade grande: nas favelas, nos bairros tradicionais, no centro histórico, existe cultura nos municípios pequenos: grupos ou eventos tradicionais, há cultura nos Quilombolas, nas comunidades indígenas... A cultura está em todo lugar, nós a denominamos 'bens organizados'. Nem todas as pessoas têm fácil acesso à sala de teatro, estúdio acústico ou mesmo salão de espetáculo... daí que muita gente acaba acomodando-se num sofá frente à TV. É por isso que nossas ações (de governo, através de política pública) têm disponibilizado alguns recursos básicos, potencializando a produção cultural; recursos básicos fomentam técnicas de comunicação, de informática e em edições de modo a subsidiar a produção cultural”³.*

Requalificar é transformar. Estamos requalificando o Estado brasileiro. Pode-se consi-

22

derar que o Estado (e a escola) têm “dívidas a saldar”; quero dizer, não nivelar e considerar as diferenças é um mínimo insuficiente (que estamos fazendo); “mínimo-insuficiente” por quê? Porque há “dívidas”: é preciso corrigir desigualdades... sem paternalizar, sem cooptar e fazendo política. Como? Promovendo trocas, intercâmbios em clima de diálogo entre diferentes; isso é conflitivo, e qualifica. As políticas estabelecem condições para trocas e intercâmbios; elas não promovem o conflito, elas propõem instrumentos (o diálogo é pedagógico).

Políticas culturais-educativas para a escola organizam, portanto, um confronto complementar entre, por um lado, (I) a globalização que massifica e, por outro lado, (II) a experiência resiliente das culturas locais. O que nos desafia é: pode a escolarização qualificar a participação no “mercado das disponibilidades”, muito desiguais em nosso país? Uma aposta desta opção poderia ser dita assim: consideramos a escolaridade como qualificação e não como mera formação para o mercado. E, por outro lado, podemos “escolar” pessoas nos “conteúdos da produção participativa”, diversificados e plurais? Seria a escolaridade na e pela participação cultural. Seria a formação de pessoas aprendendo a desengolir (desintrotetar) os conteúdos estereotipados da cultu-

ra de massa, por um lado. E, por outro lado, seria pedagogizar a vivência da originalidade identitária por meio da “pura e simples” criatividade, desengessando à sensibilidade.

Eis uma postura que, parece-nos, é *profundamente brasileira*: reconhecemos/fomentamos o pluralismo que empreende trocas em redes de interações interpessoais e intratecnologias. A pedagogia deste empreendedorismo nos parece *profundamente brasileira* pela profunda implicação com ambientes, com regiões, distritos, bairros e localidades. A pedagogia nesse “letramento cultural” se caracteriza por três principais dimensões: **cidadania**, na medida em que questiona as relações socioeconômicas assimétricas, desiguais; **produtividade**, na medida em que subsidia as condições de cognição e expansão cultural, mantendo-se sábio e produtivo; **humanizadora**, na medida em que focaliza e realça a fruição, a curtição e o lazer cultural⁴.

Trata-se de um desafio cultural-educacional. Estamos reaproximando administração pedagógica e gestão cultural. Não é pouco trabalho! Nossa ênfase (na perspectiva desta série do Salto para o Futuro/TV Escola) é ampliar percepções e correlacionar a administração da instituição escola com o fomento/subsídio às expressões e dinamismos vivos da sociedade.

4 Faz bem lembrar que estas três dimensões correspondem aos princípios enunciados por Gilberto Gil ao início de seu exercício ministerial.

Um depoimento prático de ações em curso:

“(...) não é fácil conversar sobre metodologia e educação em torno aos saberes da tradição oral. É preciso ser 'artista do invisível' conforme expressão do A. Kaplan, África do Sul. A ciência colonizada e institucionalizada vê com mais simpatia aquilo que foi construído no chamado primeiro mundo. A questão base aí é propor um raizamento. A partir desta proposta (raizamento) pudemos viver criticamente os projetos sociais que perdem em identidade ao entrevistar pessoas, com gravador em punho; estas (pessoas) sentiam-se analfabetizadas ao marcar 'x' num quadradinho que as classificava como: analfabeto. Analfabetizadas, elas percebiam estar interagindo em linguagem não-própria; suas ações (mesmo num projeto social) não criavam vínculo afetivo e de aprendizagem nos conformes com a sabedoria da cultura local. (...)

Dizia o mestre africano Tierno Bokar Sallif: a escrita é uma coisa, o saber é outra coisa. A escrita é a fotografia do saber; mas ela não é o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança daquilo que nossos ancestrais conhe-

ceram e nos legam encontra-se latente, assim como o baobá encontra-se latente na sua semente”⁵.

Temos avançado em conceber “letramento cultural”. Isso tem profunda implicação com a dimensão metáfora.

Trata-se do trabalho humano de viver/elaborar compreensões a partir do pensamento prático e concreto. Esse trabalho intelectual potencializa um “saber viver o mundo”, apresentando estratégias como prática simbólica. Seria a construção de diálogos válidos para a vida, expressivos conforme a experiência (metafórica) de ter convivido e gestado.

Tal trabalho requer ampliar a percepção de corpo, que normalmente fica embutido (tácito) dentro de expressões e de conceitos. A metáfora “linguajeia” ações num campo de significados construídos com propriedade. O que é dito se trata de algo vivido, em vivência e saberes. Vai-se afirmando como experiência grupal em que convergem as diferenças num certo “chão comum” e isso denota confiança e generosidade. Nesse clima é que tudo pode ser nomeado, e ser sistematizado; a sistematização se dá em reconstruções em que as rupturas (resilir)

5 Do Projeto: Pedagogia Griô, reflexões organizadas por PACHECO, Lílian, Lençóis, ed. Ministério da Cultura, Ponto de Cultura Grãos de Luz. 2005. Esse recorte aqui apresentado é realçado em validade ampla no estudado: *Filosofia, Ciência e Complexidade – questões para a educação*, no capítulo 12: entre a escrita e a oralidade. NOGUEIRA, Adriano (org.). Porto Alegre: ed.PUC/RS, 2009.

são vivenciadas como processo e não como “palavras de ordem”.

Tal letramento tem tudo a ver com a arte, que se produz em deslocamentos. Estamos em processo de significar e de dignificar o que é público: no espaço público, na escola pública, no transporte público, na saúde... Por isso dizíamos, no início desta reflexão: é mais do que uma nova metodologia (para ser aplicada); é política de Estado (um modo de ser de uma sociedade).

Esta qualidade de política pública fomenta contatos, sugere/solicita um “expandir-resistindo” de expressões e de produtores: expandir encontra aproximações, interfaces e modos de intercâmbio; resistindo é o modo de conviver com a pasteurização da cultura de massa (dita cultura globalizante). É curioso o alcance do verbo: resilir!

Prosseguindo com o depoimento do secretário Célio Turino “temos uma concepção abrangente de cultura; a consideramos não apenas como expressão artística mas tam-

bém como direito à cidadania, expressão de identidade e de valorização econômica”⁶.

A propósito, mestre Paulinho da Viola “nos prossegue”, argumentando em cultura e resiliência:

*Tá legal, eu aceito o argumento,
mas não me altere o samba tanto
assim!*

*Olha que a rapaziada está sentido a
falta*

*de um cavaco, de um pandeiro ou de
um tamborim!*

*Sem preconceito ou mania de passado
sem querer ficar do lado de quem não
quer navegar.*

*Faça como o velho marinheiro
que durante o nevoeiro
leva o barco devagar!*⁷

São outros olhares. Olhares e percepções que nos sugerem raizamento, o próximo momento desta série.

6 *Revista Escola Viva*, julho de 2007. Programa Cultura Viva, Ponto de Cultura Invenção Brasileira, DF.

7 Argumento. Paulinho da Viola.

TEXTO 3

RAIZAMENTO E DIVERSIDADE CULTURAL

EDUCAÇÃO E SAÚDE

Elizabeth de Leone M. Smeke¹

“Eu quase que nada não sei, mas desconfo de muita coisa” (Guimarães Rosa).

Em conversas e reflexões sobre um conjunto de atuações que estão em curso, gostaria de propor um assunto para aumentar o “recheio” dos pensamentos que correlacionam Cultura e Educação. O assunto tematiza **saúde como educação para a vida**.

Os Pontos de Cultura, as Ações (de saberes) Griô, os Pontos de Leitura, as Ações em “*cultura é saúde*” e outras, como as iniciativas do programa Escola Viva ou, também, o PSE (Saúde na escola/MEC-MinC-MS) trazem uma outra lógica, trazem olhares nutritivos para reflexão e subsídio ao pensar/repensar concepções em educação/currículo. A Escola pode ser subsidiada por programas em saúde-escola e, nesse rumo, ela pode realizar “mais educação”, assessorada por equipes intersetoriais. Isso tem acontecido em redes de atuações, como o *Escola Viva*, ou então a rede Mocambos.net das ações quilombolas e outras, como aquelas de educa-

ção e saúde. O que comento aqui tem origem na experiência de rede.

Faço parte de uma rede de grupos de profissionais da saúde fazendo “*Saúde da Família*”. Temos nos empenhado há décadas na organização da atenção à saúde com pessoas e grupos em situação de cuidado ou de conquista de condições que favoreçam a saúde. Nosso empenho profissional, que inclui dimensões como esta participação aqui, numa série do Salto para o Futuro, busca subsidiar intervenções em processos de Vida-Saúde. Buscamos entender/aprofundar percepções em saúde como aprendizagem (e não apenas como tratamento).

Aprendemos Saúde na Vida e na Escola. Na Escola, se aprende formalmente em “matérias” na grade curricular. Há uma concepção que poderia ser denominada tradicional e definiria currículo como um elemento de

1 Educadora do Centro de Ciências da Vida – PUC/Campinas. Pesquisadora CNPq-MCT: medicina, família e comunidade.

contenção. Significaria interferência para normatizar/restringir, na noção “saia-justa” de grade curricular. Fruto e semente dessa concepção mais tradicional, vivenciamos uma dicotomia entre corpo e aprendizagem. Isto é, a dicotomia “opõe” a energia da criatividade no e do corpo (domesticando-o) aos conteúdos mais ou menos cristalizados para aprendizagem. Isso faz parte da formação que recebemos na educação cultural mais tradicional. Muitas vezes, pode-se ouvir nas escolas que estudante mais disciplinado, menos inquieto, aprende mais... embora seja menos criativo.

O corpo subordinado e quieto só reconhece a legitimidade do saber instituído e cristalizado. Onde pulsa, aqui, o movimento que é Vida?

Não é por acaso que os aprendizados escolares da Saúde não têm como referência a plenitude do viver agora e cada momento, na sapiência da superação conflituosa e aprendiz dos desafios. A referência é “a doença”, o mal-estar traduzido num verbete-código

de uma lesão num lugar específico do corpo genérico (e não num corpo singular). Faz parte da nossa tradição associar saúde com a ideia de livrar-se de doenças. Há muitas expressões em que podemos perceber que ações em saúde seriam ações de salvar o corpo da enfermidade. Portanto, segundo estas expressões, saúde seria apenas a “não-doença”.

Um caminhar de muitas trilhas em que temos nos reconhecido em percurso, diz e faz² algo diferente desta concepção mais tradicional.

As muitas trilhas se entrecruzam numa Rede de Educação Popular e Saúde, numa articulação nacional de movimentos e práticas de educação popular e saúde, e num HumanizaSUS³, tendo como

cenário principal, mas não único, a atenção primária à saúde. É neste ponto, onde estão em foco o cuidado para com as situações de sofrimento e/ou a aplicação das medidas padronizadas para prevenir agravos ou promover melhor qualidade de vida, que se encontram a pessoa, a família, as comunidades, os grupos sociais em seu modo próprio de viver e no co-

O corpo subordinado e quieto só reconhece a legitimidade do saber instituído e cristalizado. Onde pulsa, aqui, o movimento que é Vida?

2 Saúde nas palavras e nos gestos. Organizado por Eymard Vasconcelos e publicado pela HUCITEC.

3 Redepop, ANEPS, Humanizasus são projetos e movimentos de articulação de grupos comprometidos com a polifonia e polissemia próprias da vivência experiencial da saúde. Endereços: há 2 redes:- edpopsaude@yahoogrupos.com.br e também aneps@yahoogrupos.com.br - ambas em saúde e educação, numa perspectiva cultural.

tidiano vivido. É, portanto, aí que se revelam as ocasiões de cuidado e educação. Quer dizer, ocasiões não apenas para a consulta clínica de consultório ou domiciliar em moldes tradicionais, mas também os espaços de mútuo aprendizado e de cultivo de um modo de olhar-se, de olhar o corpo, o outro, a saúde e o estar no mundo desde uma perspectiva de busca de inteireza libertária, de autonomia. E para isso há vários recursos, como grupos e ações coletivas e cooperadas, ações interdisciplinares e intersetoriais.

Mas isso “não dá lbope”; ou seja, é raro observarmos que uma Prefeitura faça propaganda de sua gestão mencionando ações coletivas/cooperadas da população, em parceria. Muito comum é

observarmos a propaganda que fala de “tantas consultas e tantas internações” num período “x”.

Há uma cultura tradicional da escolaridade curricular que deriva para aprendizados imobilizantes; a mídia televisiva hegemônica ainda cultiva a monocultura da saúde como ausência de doença. A doença é vista como um inimigo a ser destruído através do consumo. Qual consumo? O consumo de consultas médicas, exa-

mes, intervenções e sobretudo, medicamentos e mais medicamentos. E há atores e atrizes famosos vendendo medicamentos nas propagandas. É a monocultura do consumir saúde. Comento brevemente um episódio recente, que aconteceu nas atuações da saúde coletiva/familiar. A filha de uma senhora idosa veio solicitar uma visita domiciliar. O esposo desta senhora falecera recentemente e, segundo a filha, nós (equipe de saúde) deveríamos visitá-la e “dar para ela algum calmante, antidepressivo”.

Alguém foi contra a solicitação pois “nós, equipe, deveríamos fazer visita só quando for para consulta”. E, se naquela casa não havia um enfermo, poderíamos mandar o profissional da Psicologia. Ou, então, só iríamos para dar uma receita de medicamento? Outros acharam, ainda,

que a filha deveria buscar um agente religioso, ou chamar amigos próximos.

Há um senso comum, um cultivo que procura a identificação da carência e da falta, para preencher com algum “pacote” (especialista, medicamento, amizades, religião). Esse “pacote” deve ser, de alguma forma, adquirido.

Pode haver outros olhares. A sociedade brasileira tem vivido experiências de ser diferente

Pode haver outros olhares.
A sociedade brasileira tem
vivido experiências de ser
diferente deste simples
“consumir saúde”. Podemos
viver uma concepção que
busca reconhecer saúde
associada à paixão pela vida...

deste simples “consumir saúde”. Podemos viver uma concepção que busca reconhecer saúde associada à paixão pela vida... Ou, dizendo em termos mais técnicos, podemos construir situações que transformam aquele emaranhado de queixas, dores ou carências em recursos e encaminhamentos disponíveis às pessoas. E parece-nos que esta concepção requer procedimentos educativo-culturais, tanto quanto ou tanto mais do que procedimentos médicos. No episódio que comentei resumidamente, pareceu-me, como profissional de saúde, ver o quanto se cultiva o “diagnóstico médico” como explicação/resolução para os desafios. Isto é, pessoas esperam alívio da ansiedade de precisar fazer algo, querem afastar a dor de perder alguém querido e, em nossa sociedade medicalizada e medicamentada, alívio é remédio. Sentindo-se impotentes, as pessoas transferem seu “não-saber” para o profissional de saúde e este, sentindo-se pressionado, transfere para a medicação. Numa sociedade de especialistas quem age (o principal protagonista) seria o medicamento! Nesta sociedade, só o especialista foi treinado para agir em caso de células disfuncionais, tecidos avariados, reações bioquímicas adversas e mau funcionamento nos neurotransmissores. Poderíamos ficar “só nisso” (e sem culpa!), fazendo apenas a parte que nos toca! Nossa “caixa de ferramentas” parece insuficiente para ir além do especialismo.

Nós temos vivido concepções e experiências

que não se resignam a “ficar só nisso”. Cada vez que a empatia e a intuição nos alertam para esse vazio de recursos, poderíamos dizer que é um vácuo de conteúdo cultural, podemos retomar a nossa formação de especialistas e, repito, podemos associar saúde à paixão pela vida.

Em nível de macropolíticas públicas, a atenção prestada por profissionais de saúde tem se definido como educativa e não apenas curativa, em serviços que devem oferecer acolhimento e não apenas receita médica, onde a responsabilidade compartilhada poderia ser chamada de “humanização”.

Humanização seria (em breves palavras) a ação de cultivar. Seria uma questão cultural: a humanidade vai aprofundando valores ligados à consciência de buscar felicidade e de desenvolver a criatividade, a capacidade de reflexão. Seria a “cultura de escolhas”, buscando relações além daquelas institucionais tradicionais, de tipo “queixa-conduta”. Humanizar aprofunda relacionamentos, aprimora (pela educação) aprendizagens mútuas de reconhecer o inteiramente OUTRO, aprimora a capacidade de compreender e lidar com sintomas e viabilizar procedimentos de “mais-vida”, através de “mais educação” e “mais cultura”. Humanizar seria, talvez, o contrário de sofrimento, num permanente trabalho de buscar alívio a qualquer dor (psíquica ou somática, grupal ou existencial). E quando houver situações em

que parece não haver o que fazer do ponto de vista somático, ou quando a dor nos parecer “apenas” sofrimento reativo, nós podemos, nestas situações, estar atentos para comportamentos inesperados e perceber encaminhamentos inusitados: são tentativas! Isso é apaixonante. Nestas situações, podemos reconhecer o Humano. Há uma dupla dimensão aí, que implica dinamismo educativo cultural ampliando os horizontes da prática profissional. É desafiador. O método e o percurso para desvendar o próximo passo (em retomar nossa formação) pode ocorrer compartilhadamente, isto é, o encaminhamento (e o diagnóstico) resulta não apenas da “caixa de ferramentas” de um profissional isolado. O encaminhamento se insere na paixão pela vida mesma.

Paixão e vida não são apenas o oposto de doença e morte. Parece que em nossa cultura a paixão pela vida foi colocada “restritamente” no corpo biológico; isto é, aquele aglomerado de células, ossos, músculos seria a morada da paixão pela vida. No corpo - sobretudo das crianças - estaria a inquietude, a energia, a paixão indisciplinada e expressiva.

Tentando e propondo elementos para conceber currículo, em educação, nós teríamos, então, um compromisso apaixonado com tudo aquilo que podemos articular ao corpo. Haveria, neste caso, um movimento consciente de nós todos para colocar intenção e presença em tudo que o corpo toca, em toda realidade que tocar a corporalidade. Trata-se de colocar a paixão pela vida na vida, aqui e agora. Parece que tal colocação potencializa em nós a atenção pelas transformações. Quer dizer, se tudo que é feito através da participação do corpo vai sendo mais “conscientemente inspirado” e integrado numa ecologia libertária de construção de devires, então, tudo tem outro sentido e ganha realces, recuperamos de volta algumas dimensões que foram apartadas. Expressão e expansão corporal não teriam apenas o sentido de continência planejada, daquela continência que “corre atrás do prejuízo”. Conhecer é emancipar. Conhecimento é construção compartilhada.

Há aí uma concepção de educação e cultura que nos parece desafiadora, estimulante e salutar.

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria de Educação a Distância

Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Coordenação-geral da TV Escola

Érico da Silveira

Coordenação Pedagógica

Maria Carolina Machado Mello de Sousa

Supervisão Pedagógica

Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico

Grazielle Avellar Bragança

Coordenação de Utilização e Avaliação

Mônica Mufarrej

Fernanda Braga

Copidesque e Revisão

Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração

Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil

Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultor especialmente convidado

Adriano Nogueira

E-mail: salto@mec.gov.br

Home page: www.tvbrasil.org.br/salto

Rua da Relação, 18, 4o andar – Centro.

CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)

Junho de 2009